



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**ESPAÇO, MOVIMENTO, E PALAVRA:
REFLEXÕES EM TORNO DE TRÊS CASOS DE
IRREQUIETUDE**

TIAGO CABEÇADAS

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR EMÍLIO SALGUEIRO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR EMÍLIO SALGUEIRO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
.....,apresentada no ISPA – Instituto Universitário
para obtenção de grau de Mestre na especialidade de
.....

Agradecimentos

Aos meus pais, por acreditarem, e pela infinita paciência.

À Sara, que me ensina a olhar para as crianças.

Ao Professor Doutor Emílio Salgueiro, pela disponibilidade.

Às crianças, e às suas famílias, pela partilha, e pela confiança que depositaram neste trabalho.

Resumo

Apesar do progresso científico e tecnológico verificado na genética e na biologia, continua a não ser evidente a existência de uma raiz neurobiológica para a inquietude, que carece, no contexto atual, de uma abordagem compreensiva. São descritos três casos de crianças inquietas entre os 5 e os 7 anos de idade, sendo exploradas as suas histórias familiares, em conjunto com observações dos seus movimentos durante as sessões. Procura-se relacionar a inquietude com as suas trajetórias de vida, enquadrando as dinâmicas familiares e relacionais, em modelos teóricos. São referidos, entre outros, conceitos de Serge Lebovici, Melanie Klein, Wilfred Bion, Donald Winnicott, Margaret Mahler, e Emílio Salgueiro. A inquietude é entendida no contexto de uma insuficiente organização pessoal, com fundamentos no período pré-natal. Fases relevantes para o desenvolvimento psíquico e para a organização corporal, são relacionadas com desentendimentos nas interações precoces, nomeadamente na relação primária mãe-bebé, e na emergência da dinâmica triangular. As dificuldades escolares surgem como consequência de uma capacidade simbólica bloqueada, que impede a capacidade de abstração e de contenção, restando a via motora para a descarga das ansiedades. A intervenção terapêutica é perspectivada no sentido de promover um *espaço contendor*, capaz de conferir significado simbólico ao movimento da criança inquieta. A utilização da palavra, atribuindo significado aos momentos de jogo, ajudará a criança a pensar o movimento, organizando pensamento e corpo, diversificando os recursos para lidar com as suas ansiedades.

Palavras-chave: hiperatividade; desenvolvimento; relação; intervenção.

Abstract

Despite the scientific and technological progress on genetics and biology, it still remains elusive the existence of a neurobiological root for restlessness, which lacks, on the actual context, a comprehensive approach. Three cases of restless children between 5 and 7 years old are described, from which are explored their family histories, along with observations regarding the movements seen in session. We try to relate the restlessness with their life trajectories, framing their familiar and relational dynamics in theoretical models. Amongst others, we approach concepts of Serge Lebovici, Melanie Klein, Wilfred Bion, Donald Winnicott, Margaret Mahler, and Emílio Salgueiro. The restlessness is understood in the context of an insufficient personal organization, with foundations in the pre-birth period. Relevant phases for psychic development and body organization, are related with misunderstandings in early interactions, especially regarding the mother-baby relationship, and the emergence of the triangular dynamic. School difficulties come up as a consequence of a blocked symbolic capacity, which prevents the ability for abstraction and to contain, remaining the motor path for the discharge of anxieties. Therapeutic intervention is conceived as to promote a *container space*, capable of attributing a symbolic significance to the movement of the restless child. The use of word, in giving meaning to play moments, will help the child to think its own movement, organizing thought and body, and diversifying the resources in order to deal with anxieties.

Keywords: hyperactivity; development; relationship; intervention.

Índice

Prefácio.....	xi
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento.....	1
2.1. A criança irrequieta em Portugal	3
2.2. Porquê estudar a irrequietude.....	4
3. Metodologia e procedimentos	5
4. Três casos de irrequietude	6
4.1. João	6
4.1.1. Antecedentes pessoais e familiares	11
4.1.2. Graffiti.....	13
4.2. André	14
4.2.1. Antecedentes pessoais e familiares	21
4.2.2. Vai-te embora velho!.....	23
4.3. Marta.....	24
4.3.1. Antecedentes pessoais e familiares	28
4.3.2. Já fizeste contas destas?	31
5. Discussão.....	32
5.1. Sobre o nascimento	33
5.2. Sobre a relação mãe-bebé, e o espaço para brincar	36
5.3. Sobre a separação.....	38
5.4. Sobre a escola	40
5.5. Sobre a relação, e a palavra.....	41
6. Conclusão	43
Referências bibliográficas	45
 ANEXO A – Carta de consentimento informado.....	 50
ANEXO B – Notas interpretativas: caso João.....	52
ANEXO C – Notas interpretativas: caso André	54
ANEXO D – Notas interpretativas: caso Marta	56

Prefácio

O meu interesse pela psicologia tem sido construído, e moldado, ao longo do tempo, e o meu percurso até à tese que aqui se apresenta, justifica, em parte, algumas das opções que foram tomadas, assim como das questões que se levantaram, no decorrer deste estudo.

A psicologia não foi a minha primeira escolha de formação universitária. Ao nível do secundário, escolhi a área das artes, pretendendo assim fugir de forma deliberadamente inocente, da desilusão dos cálculos matemáticos e das regras da língua materna. No término do secundário, perante a pressão para a escolha de um curso universitário, enveredei pela arquitetura, mais por desejo parental do que próprio.

Não tardou a que, por *coincidência* com uma desilusão amorosa, emergisse a desilusão com o percurso académico. Não me encontrava nos projectos de arquitetura.

Encetei então um processo de psicoterapia que me abriu, lentamente, as portas da psicologia. Após um ano de psicoterapia, abandonei definitivamente a arquitetura para me inscrever no curso universitário de psicologia.

Do processo psicoterapêutico guardo três momentos: na primeira entrevista, as palavras da psicoterapeuta que me ficaram gravadas, “o que se ganha em psicoterapia, fica com a pessoa para sempre”; a análise e interpretação de um sonho (o único que *conscientemente* levei para as sessões), que se revelou um ponto de viragem, sentido como verdadeira mudança, e que me fez adivinhar (e sentir) a energia escondida no subconsciente; a utilização de técnicas respiratórias e de relaxamento, que eram a base para sessões profundamente intensas, deixando-me antever a importância da unidade corpo-mente.

Por tudo isto, os preceitos cognitivo-comportamentais presentes na universidade em que fiz os três primeiros anos do curso, não me eram suficientes. Mudei-me então para o Instituto Superior de Psicologia Aplicada, reconhecido pela forte inspiração psicodinâmica, decidido a completar aí os dois últimos anos de formação.

Algures a meio desta última parte do percurso, deparei-me com dois textos do Professor Emílio Salgueiro – “A «Instabilidade» do João” (1987), e “Um doloroso e perpétuo movimento... A criança fugidia” (2003, Abril). Em ambos os textos, o Professor Emílio Salgueiro deu-me a conhecer crianças que têm relações particulares com o próprio corpo e com os seus gestos, e em consequência, com os que as rodeiam, incluindo os objetos inanimados. Impressionou-me a presença incontornável da criança como ser humano individual e relacional, antes de qualquer interpretação ou questão clínica, pois que é de crianças que estamos antes de mais a tratar, e não apenas de descrições do comportamento.

1. Introdução

O que é a hiperatividade?

Quando fazemos uma pergunta, já temos, no mínimo, algumas pistas quanto à resposta (Santos, Monteiro, 1988). Esta simples pergunta, pela forma que é colocada, pressupõe uma postura epistemológica, que vive na expectativa de que a resposta providencie uma definição, uma descrição concisa e absoluta. Podemos encontrar este tipo de *respostas*, por exemplo, no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM IV-TR) (“APA”, 2004).

No entanto, esta não é a pergunta, nem a postura epistemológica que impulsiona esta dissertação. Procura-se antes a construção do conhecimento, a abertura para um “pensamento complexo” (Morin, 1991). Talvez nos vejamos perante a necessidade, como Edgar Morin (1991), de uma “tomada de consciência radical”, pessoal e colectiva.

Pretende-se compreender o que é a hiperatividade para além das definições, que negam a discussão científica (Morin, 1990). Ao assumir esta postura, necessariamente de contestação, não nego a existência de uma perturbação, mas discordo da posição epistemológica que a atribuição do diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) configura (“APA”, 2004).

Ou seja, discordo e oponho-me, ao entendimento psicológico que, antes de ter um propósito terapêutico e relacional, reduz o ser humano a um conjunto de processos químicos com resultados comportamentais. Assim como também discordo e oponho-me, a uma certa psicologia da normatividade, da qual decorrem os diagnósticos relativos ao que é *mais* ou *menos normal*, excluindo, deliberada ou inadvertidamente, a individualidade, o mundo interior do sujeito, e o contexto relacional.

Relembrando o trabalho do Professor Emílio Salgueiro (1987, 1996), e também por uma questão de postura epistemológica, tomo emprestados os termos “irrequietude”, ou “criança irrequieta”, ao invés de “hiperatividade” ou “criança hiperativa”. Espero deste modo proporcionar um registo descritivo, mas também interpretativo, do qual sobressaia a complexidade inerente ao ser humano. Pretendo sobretudo que sobressaia a criança, o seu olhar, os seus movimentos, a maneira como se relaciona com os outros, e com os objetos que povoam o seu mundo.

2. Enquadramento

Segundo o DSM IV-TR (“APA”, 2004), estima-se que cerca de 3 a 5% das crianças (na sua maioria do sexo masculino) entre os 6 e os 13 anos de idade sofram desta perturbação,

refletindo cerca de 50% dos diagnósticos nesta faixa etária. É, efetivamente, o diagnóstico com maior incidência na população clínica infantil, em Portugal, e a nível mundial (Polanczyk, Lima, Horta, & Biederman, 2007).

Com base nos critérios de diagnóstico da PHDA dispostos no DSM IV-TR (“APA”, 2004), estão disponíveis para os clínicos, várias escalas de cotação a serem preenchidas por pais e professores (Bauermeister, Canino, Polanczyk, & Rohde, 2010; Döpfner et al, 2008; Pardilhão, Marques, & Marques, 2009), através das quais se pretende obter uma quantificação, atribuindo valores a uma série de itens descritivos do comportamento da criança.

Segundo vários autores (Furman, 2005; Stolzer, 2009), é questionável que os critérios de diagnóstico estejam de tal maneira sujeitos à apreciação e ao julgamento pessoal do clínico, que por sua vez baseará a sua avaliação nas informações de pais e professores sobre o que é, ou não, *normal* para uma criança de 5, 8, ou 10 anos. Os critérios de diagnóstico da PHDA (“APA”, 2004) são descritivos de comportamentos que se entendem encontrar-se em maior frequência em determinados indivíduos, mas não implicam qualquer entendimento afetivo e relacional, reduzindo assim esta perturbação a uma questão de quantificação, sem uma estruturação nosológica (DeGrandpre, 2000; Furman, 2005; Salgueiro, 1996, 2005; Strecht, 2003).

O próprio DSM IV-TR (“APA”, 2004) reconhece não existirem testes laboratoriais, avaliações neurológicas, ou provas de atenção que estabeleçam o diagnóstico clínico (APA, 2004). Não estão à disposição do clínico testes objetivos, e muito menos está identificada, de forma inabalável, a etiologia de uma perturbação que é diagnosticada em elevada proporção na população clínica infantil (DeGrandpre, 2000; Salgueiro, 1996, 2005).

Observa-se que o paradigma atual, veiculado e disseminado pela produção científica norte-americana, assenta em duas posições (Rafalovich, 2001). Por um lado, a atribuição de legitimidade à biologia para a explicação absoluta das causas e raízes das doenças que afetam o ser humano, tendo em conta a crescente evolução tecnológica nesta área (Rafalovich, 2001; Salgueiro, 1996, 2005). Por outro lado, a necessidade de haver meios de controlo para a normalização dos comportamentos que, supostamente decorrentes da causa biológica, se entendem ser desadequados socialmente, sendo usadas preferencialmente as intervenções comportamental e medicamentosa (Comstock, 2011; Rafalovich, 2001; Whitaker, 2010).

2.1. A criança irrequieta em Portugal

A *americanização* das práticas médicas no caso específico da irrequietude parece ser evidente, e é um tema abordado por Emílio Salgueiro no artigo “Revisitando a hiperatividade” (2005), no qual questiona fortemente o atual paradigma de entendimento clínico e terapêutico relativamente às crianças irrequietas. O mesmo autor, na sua tese “Crianças irrequietas” (1996), para além do percurso histórico da hiperatividade centrado na produção científica norte-americana, descreve também a evolução do conceito no continente europeu, onde a perspectiva psicanalítica teve assinalável preponderância durante o século passado. Nesse sentido, Salgueiro salienta uma visão europeia da irrequietude em que esta foi entendida, até há pouco tempo atrás, como fazendo parte de um quadro nosológico complexo, e não como uma condição em si mesma, justificando assim os reduzidos números de incidência verificados neste continente durante o século passado.

Em Portugal, as posições sobre a irrequietude parecem, hoje, balançar entre uma abordagem psicodinâmica, no sentido de incluir na compreensão da irrequietude, os antecedentes e as dinâmicas familiares e sociais, defendendo uma intervenção abrangente a todo o núcleo familiar (Branco, 2010; Salgueiro, 1996, 2005; Santos, 1988; Strecht, 2003); ou por outro lado, o entendimento da irrequietude da criança como decorrente de disfunções neuro-químicas com fundamento genético, favorecendo a intervenção farmacológica e comportamental, focada na maioria das vezes na normatização escolar (Fernandes & António, 2004; Pardilhão, Marques, & Marques, 2009; “Perturbação de hiperactividade,” 2011).

A posição psicodinâmica tem tido voz, sobretudo, por parte de pedopsiquiatras com formação psicanalítica. João dos Santos (1988) refere a “instabilidade” como “uma designação que serve aos educadores e, em particular aos professores, para designar crianças que ‘não páram quietas’ e que perturbam o bom funcionamento das aulas” (p. 77). João dos Santos entendia a instabilidade na criança em idade escolar como “normal”, e que o objetivo da sua excessiva movimentação era “definir um território de segurança ou uma fuga a um objeto desconhecido e atemorizador” (p. 77). Relacionava, ainda, a instabilidade da criança com ansiedades e inseguranças que poderiam decorrer de uma relação com uma figura materna pouco contentora, encontrando-se por trás da exuberante movimentação, aspetos depressivos (Santos, 1988).

Emílio Salgueiro (1987, 1996) observou também características depressivas na irrequietude, e assume uma posição muito próxima de João dos Santos (1988). Mostra-se particularmente crítico de uma abordagem que privilegia a causalidade biológica e a

terapêutica farmacológica, argumentando que, apesar de o ser humano possuir uma base inevitavelmente biológica, o entendimento psicológico não deverá depender da biologia (Salgueiro, 1996, 1999, 2001, 2005, 2011). Propõe um entendimento da criança irrequieta através das suas dinâmicas familiares e da sua história de vida, concebendo a *psicossomatogénese* da irrequietude, a partir de possíveis desentendimentos da relação primária (1987, 1996).

No entanto, o panorama atual parece favorecer as práticas clínicas que procuram na biologia e na genética as bases para a irrequietude. Esta é a posição partilhada por diversos intervenientes na saúde mental infantil, como psicomotricistas, médicos pediatras, ou médicos neurologistas (“Fernandes & António, 2004; Pardilhão, Marques, & Marques, 2009; “Perturbação de hiperactividade”, 2011). Alguns destes intervenientes mostram-se claramente favoráveis à medicação, que consideram “a intervenção mais eficaz”, e descrevem a PHDA como um “fenótipo comportamental [...] em que o défice de atenção e a impulsividade/excesso de atividade motora são decorrentes de um funcionamento neurológico específico oriundo em disfunções de natureza neuroquímica por sua vez fundadas na genética” (“Perturbação de hiperactividade”, 2011, p. 4).

2.2. Porquê estudar a irrequietude

A pertinência do estudo de caso da criança irrequieta radica na necessidade de confrontação da perspectiva, cada vez mais emerge, de que a irrequietude emerge da disfunção neurológica, de raiz genética. Como tem sido salientado por diversos autores, a história da PHDA como disfunção de carácter biológico, encontra paralelo na generalização de uma terapêutica farmacológica (Comstock, 2011; DeGrandpre, 2000; Rafalovich, 2001; Salgueiro, 1996, 2005, 2011; Strecht, 2003; Whitaker, 2010). As soluções terapêuticas atualmente privilegiadas, nomeadamente a solução medicamentosa, não proporcionam a interrogação do sistema familiar, assim como não promovem a responsabilização dos pais das crianças (DeGrandpre, 2000; Salgueiro, 1996, 2005, 2011; Strecht, 2003). Sobreretudo, não permitem a qualquer dos intervenientes na saúde da criança, uma reflexão acerca das ligações com o seu desenvolvimento, ou sobre o papel/função da irrequietude no mundo psíquico e nas relações afetivas e sociais (Salgueiro, 1996, 2005, 2011; Santos, 1997; Strecht, 2003).

Neste sentido, as posições de João dos Santos (1997) e de Emílio Salgueiro (1987, 1996, 2005, 2011) estabelecem-se como referências fundamentais para este estudo. O estudo de caso da criança irrequieta é, antes de mais, um imperativo social e pedagógico, necessário para uma prática clínica profilática (Salgueiro, 1996, 1999, 2001; Santos, 1997). Antes do

diagnóstico, antes de ser descrita como *hiperativa*, onde está a criança? Quem é, e o que quer ser? Do que precisa para *ser*? Aparte de todas as outras questões que serão abordadas ao longo desta dissertação, serão estas as questões fundamentais, complexas sem dúvida, que impulsionam o olhar que tentamos, com persistência, fixar, na criança irrequieta.

3. Metodologia e procedimentos

As sessões com as crianças, e as entrevistas aos pais, decorreram numa clínica de saúde mental infantil, de um hospital público. O primeiro passo consistiu no contacto com os pedopsiquiatras, no sentido de lhes expor o projeto de investigação, e solicitar a sua colaboração. Foi-lhes pedido que seleccionassem casos que considerassem ser adequados aos objetivos da investigação, nomeadamente, de crianças que tivessem como uma das principais hipóteses de diagnóstico, a PHDA. Em seguida, os pais das crianças selecionadas foram contactados pessoalmente, na própria clínica, solicitando a sua colaboração.

No primeiro contacto com os pais, era marcada a primeira sessão, que consistia numa entrevista aos pais, seguida de algum tempo a sós com a criança. No início da entrevista, eram esclarecidas questões sobre o propósito do estudo, e facultada uma carta de consentimento informado (Anexo A).

A entrevista aos pais foi realizada num formato livre, que tinha como objetivos, para além do estabelecimento de relação, a obtenção de dados relativos ao contexto e antecedentes familiares e pessoais da criança. Para além de dados relativos aos antecedentes pessoais e familiares, procurou-se obter impressões, relatos sobre as vivências familiares e sociais, de forma a conseguir registos simbólicos da relação entre a história da criança, e a da família em que esta se insere.

Após a entrevista, era solicitado aos pais que se retirassem para que ficasse a sós com a criança. Neste sentido, convidava a criança a explorar os brinquedos existentes no gabinete, e se o pretendesse, a colocar-me questões. Foi adotada uma postura de escuta, mas também de participação em algumas ações da criança. No final, acompanhava a criança até à sala de espera, onde se encontravam os pais, com os quais combinava a próxima sessão. Nas sessões seguintes, passava a ir buscar a criança à sala de espera, e após cumprimentar a família, solicitava então à criança que me acompanhasse até ao gabinete.

No gabinete, encontravam-se à disposição das crianças um determinado conjunto de brinquedos, que compreendiam: uma família de bonecos; um polícia, um ladrão; uma médica; vários automóveis, entre eles, um carro de polícia, uma ambulância, e um carro de bombeiros; diversos animais; uma grande garagem, com dois carros de fórmula 1, e duas equipas de

mecânicos; um jogo de construção com peças de madeira de várias cores; um iô-iô; um pião; bolas de esponja; um puzzle; e um jogo lúdico, de memória, que tinha como objetivo juntar famílias de animais. Para além destes brinquedos, era também colocado à disposição da criança material para desenhar.

O objectivo das sessões com as crianças foi a observação das suas dinâmicas de jogo, tomando como referências teóricas Melanie Klein (1929, 1932, 1961), Sigmund Freud (1920), Arminda Aberastury (1982), e Françoise Dolto (1982).

As sessões de observação decorreram semanalmente, e variavam entre os 40 e os 60 minutos. A sessão poderia ser abruptamente finalizada, por uma recusa da criança em continuar, ou por outro lado, poderia demorar um pouco mais, se fosse observado que isso era importante para a criança.

No final de cada sessão, redigia uma série de apontamentos, que me guiaram posteriormente, na descrição de cada caso. Mais tarde, após acordo verbal com os pais, passaram a ser realizados registos em vídeo das sessões.

Em anexo (Anexos B, C, e D), encontra-se um resumo interpretativo de cada caso. Estes incluem considerações que não foram incluídas no texto central, por considerar não serem suficientemente pertinentes para o texto final. Servem, no entanto, para ilustrar o que se considerou ser relevante em cada caso.

A postura inicial, de observação e análise, foi gradualmente alterada para uma postura mais interventiva, sendo que a envolvência em cada caso assim o exigiu. No entanto, a premissa inicial de observação, e o acordo estabelecido com as famílias, de que as sessões teriam de terminar por uma questão de disponibilidade de tempo e de recursos, limitou sempre, à partida, a dimensão da intervenção.

Os nomes próprios utilizados são fictícios, no sentido de proteger a identidade das crianças e das respectivas famílias, e foram retiradas, ou alteradas, todas as informações que permitissem a sua identificação.

4. Três casos de inquietude

4.1. João

O João tem 6 anos. O cabelo, curtinho e espetado, complementava o olhar matreiro. Cumprimentava-me apressadamente, agitando o braço com força e de forma exuberante, e procurava libertar-se rapidamente.

Fazia o trajecto desde a sala de espera até ao gabinete a correr. Na verdade, mal me encontrava a cumprimentar a mãe, o João saía de rompante da sala de espera, aguardando, por vezes, no início do corredor para me perguntar qual o gabinete, e em seguida arrancar novamente em velocidade.

Chegado ao gabinete, dirigia-se imediatamente aos brinquedos mais visíveis. Por vezes perguntava se podia brincar, mas não aguardava pela minha resposta. A exploração inicial dos brinquedos, sempre atabalhoada e apressada, era feita solitariamente. Colocava-me algumas perguntas, mas sem parecer ter interesse nas respostas.

O João declarava, por exemplo, que o carro era “o mais rápido”, que a torre era “a mais alta”, ou que o boneco era “o mais forte”. Em seguida deslocava o carro com rapidez, que acompanhava com vocalizações que aludiam a um motor em alta velocidade, ou então encenava uma luta entre dois bonecos, com “o mais forte” a vencer inapelavelmente.

O seu interesse solitário por cada brinquedo era de curta duração, pois não tardava até que me pedisse para me juntar a ele. Neste caso, o jogo envolvia quase sempre uma intensa competição. Invariavelmente o João pretendia dominar todos os aspetos do jogo, limitando a minha participação. Para uma corrida de carros, por exemplo, estabelecia a meta, o circuito a percorrer, e o momento da partida. Uma consequência disto, é que se tornava muito difícil eu ganhar sequer uma corrida, apesar dos meus esforços.

Da dinâmica de jogo, faziam igualmente parte, movimentos e declarações constantes de provocação e de troça, que pretendiam elevar ainda mais as diferenças entre vencedor e vencido. As afirmações iniciavam-se mesmo antes do jogo, mas como o resultado era sempre a vitória do João, as suas declarações começavam então a subir de tom, mais afirmativas, e agora sim, num tom trocista e provocatório. Por esta altura, poderiam surgir determinadas personagens, como “o velho”, ou o “carro velhote”, que eram designações que por vezes atribuía ao carro vencido. Por vezes, parecia reproduzir as falas de desenhos animados, aludindo a estados de zanga ou de insulto, repetindo a mesma frase várias vezes seguidas.

Poucas vezes manifestou vontade de desenhar. Desenhava com movimentos rápidos, impulsivos, como quando explorava os brinquedos. Fazia várias tentativas para iniciar um desenho, geralmente carros, dizendo que se tinha enganado, e não ultrapassando a forma geral. Dir-se-ia que não conseguia preencher o desenho. Quando finalmente o fazia, surgiam símbolos, como caveiras e uma espécie de hieróglifos, e desenhava labaredas, e uma grande nuvem, a saírem pelo tubo de escape.

Apresento, em seguida, algumas transcrições de sessões, nas quais é possível obter um registo vívido do que acima foi descrito.

O João entra de rompante no gabinete, e dirige-se imediatamente a uma estante, onde se encontra um grande navio pirata. Sem solicitar a minha ajuda, tenta retirá-lo da estante, apesar de ser evidente que o objeto é demasiado pesado. Acorro a ajudá-lo e pouso o navio no chão. Após explorar este objeto, o João dirige-se novamente à estante, onde se encontra um grande carro de várias cores. Retira-o da estante e coloca-o no chão, onde o empurra para trás e para a frente, repetidamente. Sem retirar os olhos do carro, pergunta:

“O que é que vamos fazer?”

Digo-lhe que podemos fazer o que ele quiser, e que ele pode brincar com os vários brinquedos que estão à disposição no gabinete. Dirige-se então a uma caixa, cheia de brinquedos. Remexe no seu conteúdo, fazendo muito barulho, e manuseia rapidamente diferentes brinquedos, abandonando-os em seguida. Acaba por eleger vários carros e anuncia:

“Vamos fazer corridas!”

Designa um carro preto, descapotável, para ele próprio, e entrega-me um carro mais genérico. Na realidade, não fazemos “corridas”, é antes uma espécie de “jogo da apanhada”, pois quer que eu persiga o carro dele, contra o qual, explica-me apressadamente, tenho que chocar, para passar a ser ele a tentar apanhar-me. Mexe o carro rapidamente, ao mesmo tempo que provoca: “não me apanhas!”, “olha aqui!”, “esse carro é velhote!”. Consigo apanhá-lo apenas duas vezes, a custo, pois o João não pára, frenético. No papel de perseguido, ri-se às gargalhadas, ao mesmo tempo que provoca, trocista. Como perseguidor, pouco tempo me dá para reagir, movendo-se rapidamente contra o meu carro. Parece estar deliciado, pois ri-se constantemente com a brincadeira.

Numa outra sessão, observa-se novamente a postura do João para com a temática das corridas e da perseguição:

Encontro o João na sala de espera a beber um pacote de leite com chocolate. A mãe, apesar de eu não ter dito nada, pede imediatamente desculpa pelo facto, e pergunta se o João pode levar o pacote com ele. Respondo que não há qualquer problema, se o João assim o quiser. No entanto, quando olho em volta, já o João não está lá, encontrando-se a caminho do gabinete. Dirijo-me para o gabinete, onde o encontro sentado a beber o leite, com os braços apoiados na secretária. Sento-me e aguardo. Demora algum tempo a beber, no que me parece ser tempo a mais, quando o ouço a sorver o que resta do leite. Ao acabar, procura o balde do lixo, para deitar fora o pacote. Vira-se então para a estante, e em poucos segundos parece decidir-se em tirar a grande garagem de fórmula 1. Tenta fazê-lo sozinho, e tenho que o ajudar. Ajudo-o a colocar a garagem no chão, e sento-me também no chão. Dá-

me um dos dois carros de fórmula 1, o azul e amarelo, ao passo que o João fica com o vermelho - “o ferrari”.

“Vamos fazer corridas!”

Delineia então um percurso, em torno da secretária, e de volta à garagem, e inicia imediatamente a corrida. É difícil acompanhá-lo, e o João ganha facilmente. Em seguida, quer fazer outra corrida, e logo depois, mais outra. Ambas têm o mesmo resultado da primeira, e o João festeja as suas vitórias, ruidosamente, num tom trocista. Sentindo-me algo desconcertado, pergunto-lhe se não podemos jogar a outra coisa.

“Não!”

Decide colocar dois cones de sinalização, que fazem parte da garagem, a estabelecer uma linha imaginária junto à parede contrária à que se encontra a garagem.

“Aqui é a meta!”

Imediatamente, empurra o seu carro de encontro à meta, e festeja mais uma vez, às gargalhadas. Reclamo que fez batota pois não me deu tempo para me preparar, mas não me responde. Coloca o carro novamente em posição, mas desta vez surpreendo-o, enviando o meu carro contra a meta antecipadamente. O João reclama brevemente, mas decide ir buscar o seu carro e trá-lo de volta à garagem.

“Tinhas que voltar à garagem, por isso perdeste!”

Diz querer outra corrida, e desta vez decido-me a dar-lhe luta, pois quero ver até onde leva esta sua necessidade de ser sempre vitorioso. Fazemos o trajeto até à meta, e na volta para a garagem, encontro-me à frente, fazendo uso dos meus braços mais compridos. Ao ver-se prestes a perder a corrida, o João reage, e antes mesmo de conseguir entrar na garagem, faz chocar com violência o seu carro contra o meu, empurrando-o, e entrando ele para a garagem.

“Perdeste! Perdeste!”

Ri-se às gargalhadas.

Mais tarde, o João volta a mostrar agressividade no momento de jogo:

Após fazer, com o meu auxílio, várias construções em peças de madeira, guiando-se pela ilustração presente na caixa das respetivas peças, o João pretende destruir estas construções. Para o efeito, escolhe um carro de fórmula 1, com o qual encena um salto, lento, sobre as construções. Em seguida, repete o salto, mas deixa o carro cair sobre as construções, para depois o atirar, com alguma violência, para o fundo da sala.

Neste momento, digo-lhe que o mais provável é que parta o carro. O João volta-se então para o carro que me havia atribuído, e começa a bater-lhe com o seu carro.

Pergunto-lhe porque é que está a bater no meu carro, mas o João não me responde. Começa então a bater nos bonecos que representam os mecânicos do meu carro.

Dado que não me responde, declaro então que os meus homens “têm mil vidas”, e que por isso o João pode tentar matá-los, mas não o vai conseguir. Esta minha afirmação parece apanhá-lo de surpresa, pelo que se levanta imediatamente e dirige-se à janela, abrindo-a.

Tenta então sair pela janela, ao que me oponho firmemente. Perante a minha posição, o João decide abandonar o gabinete, e sai porta fora. Passados poucos segundos volta ao gabinete, para se despedir. Faço notar que teremos ainda que arrumar os brinquedos. Apesar de se recusar de início, acaba por ceder, ainda que visivelmente contrariado.

Começa a arrumar, e eu procuro arrumar também, mas o João diz que não precisa de ajuda. Entretanto comenta, num tom amuado:

“Não existem mil vidas”.

Ao terminar de arrumar os brinquedos, sai imediatamente do gabinete, e vai buscar a mãe à sala de espera. Ao marcar a próxima entrevista, torna-se bastante evidente que a mãe precisa de falar, mostrando-se muito queixosa sobre o João, que diz estar “na mesma”, apesar da medicação. Entretanto, o João tenta constantemente interromper a mãe, possivelmente incomodado por a mãe se estar a queixar dele, ao que esta o procura acalmar, dirigindo-se ao filho por “amor”.

Num ápice, o João dirige-se à janela, e consegue mesmo sair por ali. Ajudo-o a voltar, puxando-o pela janela. No entanto, até se despedir, a mãe continua a falar de como o João está “difícil”, com o João quase aos gritos, a mandar a mãe calar-se.

Surgirá, mais tarde, um movimento diferente dos anteriores, aparentemente desconexo da irrequietude que evidencia no jogo:

Após ganhar várias corridas de carros, o João anuncia:

“Está a chover”.

Incita-me a guardar todos os brinquedos que estávamos a utilizar dentro da grande garagem de fórmula 1. Com os brinquedos dentro deste abrigo, o João declara que temos que sair da chuva, e enfia-se imediatamente debaixo da secretária. Já debaixo da secretária, o João insiste que eu não posso ficar à chuva, e que tenho que me abrigar. O único lugar é junto dele, o que faço. Tão rapidamente como começou, o João anuncia que “deixou de chover”, e levanta-se imediatamente. Comenta que gostaria de se “enfiar dentro da garagem”, e pretende iniciar nova corrida de carros. Esforço-me para ganhar, o que parece excitar o João. Com alguma violência, empurra o meu carro antes da meta, como já havia

feito antes, e ri às gargalhadas. Propõe mais duas corridas, as quais ganha igualmente. No final destas, sinto-me agastado, e o João quer esconder-se novamente debaixo da secretária:

“Está a chover”.

Escondemo-nos ambos, e o João diz-me que tenho um guarda-chuva, ao que eu acrescento que então, posso andar à chuva. O João corrige-me, diz que não posso, e acrescenta que ele vai mudar de abrigo, para debaixo de uma secretária infantil, mais pequena, e que eu tenho que me manter onde estou. Esforça-se para caber no novo esconderijo, e fica completamente enrolado sobre si, em posição fetal:

“Aqui não chove!... É mais quentinho!”.

Nesta mesma sessão, irá repetir este movimento mais duas vezes, escondendo-se debaixo da secretária mais pequena. Nas entrevistas seguintes, irá fazer o mesmo em praticamente todas elas, escolhendo sempre este outro abrigo, mais apertado, e afastado de onde eu estava.

4.1.1. Antecedentes pessoais e familiares

O João é o segundo filho, de uma fratria de dois, cujo irmão, de 16 anos, já havia sido diagnosticado com PHDA.

Pouco antes de ter ficado grávida do João, a mãe foi diagnosticada com uma doença crónica, auto-imune e muito debilitante. A gravidez, não planeada, era de risco elevado, tanto para o bebé como para a mãe, pelo que os médicos chegaram a propor que esta fosse interrompida. O pai pretendia seguir o conselho médico, mas a mãe recusou e decidiu levar a gravidez até ao fim, sendo este um período de enorme ansiedade para os pais.

O João nasceu, prematuramente, aos sete meses, e foi mantido na incubadora durante os doze dias que se seguiram ao parto. Debilitada, a mãe ficou internada durante os seis dias seguintes, sem ter contacto com o filho, sendo o pai quem esteve perto dele nos cuidados prematuros. No final deste período, quando viu o filho pela primeira vez, a mãe ficou muito incomodada, recusando-se a tocar-lhe, com medo de o magoar. Sobre esta situação, a mãe comenta que “não parecia um bebé, era como um boneco”.

Durante os primeiros onze dias de vida, o João foi alimentado por sonda, e nunca chegou a mamar. De facto, mostrou-se intolerante ao leite até aos 5 anos de idade. Até aos 3 anos, revelou alergias a muitos alimentos, e mesmo depois, ainda tinha medo de comer alguns deles.

Iniciou a marcha pelos 12 meses, muito enérgico, e à época começou também a emitir os primeiros sons. O controlo dos esfíncteres verificou-se a partir dos 2 anos, mas continuou a urinar de noite, mantendo o uso das fraldas durante o sono até hoje.

Desde o nascimento que o João é internado recorrentemente, sobretudo devido à asma grave. A mãe refere, com admiração, que o João não se queixa, nem chora, quando está, por exemplo, a tirar sangue para análises. Apresenta, também, uma significativa diminuição da audição em ambos os ouvidos, o que parece justificar a forma como, por vezes, quase grita durante uma conversação.

Desde os 2 anos que o João dorme sozinho, em quarto próprio. Adormece muito tarde, e acorda muito cedo, antes dos próprios pais. De manhã, após o pai sair para o trabalho, dirige-se invariavelmente para a cama dos pais, onde encontra a mãe ainda a dormir, e fica a ver desenhos animados na televisão. Este entretenimento dura pouco, e não tarda a exigir que a mãe se levante para ir preparar o pequeno-almoço.

Durante a noite acorda com frequência, e chama sofregamente pela mãe. Antes parecia bastar que esta fosse um pouco para perto dele para que se acalmasse. Agora, por vezes chega a bater na parede com violência, num estado de quase pânico, a pedir para ir para a cama dos pais.

Tem mais respeito ao pai do que à mãe, e é-lhe muito afetuoso quando este chega a casa, vindo do trabalho. O pai está pouco tempo em casa, por razões profissionais, e tem pouca disponibilidade para a família. No entanto, quando a mãe adoece, assume muitas vezes os cuidados dos filhos, em alternância com os avós maternos, como quando foi o nascimento do João.

A mãe, reformada devido à doença, tem sido internada de forma esporádica, por vezes durante várias semanas. A doença afeta-a a vários níveis, inclusive no que concerne à sua disponibilidade física.

Na escola, o João está sempre muito irrequieto. A professora diz que o João faz tudo à pressa, e que tenta fazer tudo ao mesmo tempo. Está sempre desatento, sempre “nas nuvens”. Para o João, aprender a ler é um enorme sacrifício, cujas tentativas acabam sempre por o fazer chorar, sendo que o mesmo acontece na escrita, quando a mãe ou a professora lhe pedem para fazer uma cópia.

Em casa, a necessidade de movimentação quase que o impede de comer, e o pouco que come é à pressa. Na verdade, a mãe observa que o João prefere não comer a estar parado. Parece não ter medo de se magoar, e por vezes a mãe encontra-o em cima de um armário, declarando que subiu para ali para ver televisão. Desde há cerca de um ano que manifesta

alguns medos, como, por exemplo, de ir à cozinha ou à casa de banho durante a noite, o que causa admiração à mãe, que não lhe conhecia estes receios há um ano atrás.

A mãe descreve o João como teimoso e respondão. Diz que o João gosta de tudo, mas que na verdade nunca fica satisfeito. Quando quer algo, é muito insistente com a mãe para que lhe compre, mas rapidamente muda de desejo, querendo outra coisa totalmente diferente. Faz birras com frequência, e é muito desobediente. Por vezes é agressivo, mas quando os adultos o confrontam com algo que possa ter feito, nega sempre essa agressividade.

4.1.2. Graffiti

Por insistência da mãe, que se havia mostrado muito preocupada com as dificuldades do filho na aprendizagem da leitura e escrita, o João trouxe, dentro da mochila, um livro de exercícios escolares. A leitura era claramente um problema para o João, pois após ler uma ou duas linhas com muito esforço, pretendia mudar constantemente de texto. E mesmo o que lia, a determinada altura parecia estar simplesmente a inventar, procurando adivinhar num ápice a palavra que vinha a seguir. Não tardou a querer ir à casa de banho, e quando voltou, entrou no gabinete de rompante:

“Polícia judiciária!”.

Pergunto-lhe se me vai levar preso.

“Sim!”.

Começa a mexer no interior da mochila, Pergunta-me se gosto de desenhos, e mostra-me alguns desenhos que traz dentro da mochila. Afirma serem da sua autoria. Não o desmascaro, mas parece-me ser evidente que não foi o João que os fez. Pergunta-me então quais são as letras do meu nome. Eu soleiro-as, e o João tenta escrever, mas sem grande sucesso. Anuncia que vai escrever o próprio nome, mas também não leva o seu intuito muito longe, arrependendo-se rapidamente. Diz então que vai escrever o nome de uma colega, mas também não o faz. Em seguida pede-me uma folha, e inicia um desenho. Não demora muito a queixar-se:

“Não está bem!... Tem mais folhas?”

Dou-lhe folhas e lápis de cor. Arrisco a dizer-lhe que não conseguiu fazer o “graffiti” que queria. O João mostra-se admirado, e pergunta-me como é que eu sabia que era um “graffiti”. Explico-lhe que foi o que me pareceu que ele estava a tentar fazer. Entretanto diz ter-se enganado novamente, e pede-me outra folha. Pede-me igualmente que faça um “graffiti”. Pergunta-me se posso fazer o nome da mãe em “graffiti”. Começo então a fazer o que me pediu, enquanto o João segue os meus movimentos atentamente, soletrando o nome.

No entanto, o João quer ir deitar a sua folha ao lixo, pois diz ter feito uma asneira, que não era para escrever. Enquanto faz isso, canta. Continua a seguir atentamente o que faço, e quando termino, pede-me que faça outro:

“Leandro!... E depois Pedro! E depois Tomás!”.

Enquanto vou desenhando, o João continua a seguir os meus movimentos, tão interessado como alguma vez já o havia visto. Espontaneamente, começa a contar que vai praticar capoeira, e que a mãe lhe comprou umas calças. Acrescenta ainda que vai comprar várias coisas: uma consola portátil, uma bicicleta, uma mala de veterinário, uma mousse de chocolate, uma mochila... A meio da sua listagem de desejos, comento que com tanta coisa, nem vai ter tempo para ir à escola. O João ri-se. Diz então que a mãe promete coisas, e que as compra. Entretanto o João continua a tentar também fazer graffitis. Mostra-me um “B”, que afirma ser “de Leandro”. Explico-lhe que não é, o que faz o João deitar o papel ao lixo. Pergunta-me se sei jogar ao “007”, ao que eu respondo que não.

“É muito fácil!”.

Entretanto canta, o que parecem ser músicas de desenhos animados. Pergunto-lhe se não me vai dar nada, em troca de lhe fazer os graffitis. O João pergunta-me o que é que pode dar, e eu sugiro umas prendas para o natal. O João começa então a fazer um desenho, mas avisa que não posso ver o que é que ele está a fazer. Ao terminar, mostra-me o desenho, que é uma árvore de natal com uma prenda ao lado.

Pede-me então para fazer um “João”, ao que eu respondo que fico muito contente por fazer um graffiti com o nome dele. Enquanto faço o novo graffiti, o João acrescenta uma menina ao seu desenho, que diz ser a minha filha. Terminado o graffiti com o seu nome, pede-me então para fazer um com o meu próprio nome. Enquanto pinta o seu desenho, pergunta-me qual o meu clube, para então dizer-me que está a pintar com a minha cor. Antes de terminar a entrevista, pede-me ainda que tente adivinhar várias coisas, como o número que ele tem na sala, ou o nome da sua colega preferida, que curiosamente tem o mesmo nome da mãe. Peço-lhe uma história para o desenho, mas recusa-se, e sai porta fora, para ir chamar a mãe.

4.2. André

O André tem 5 anos. Tem um olhar expressivo, e sorri facilmente. No contacto, olhava-me com uma expressão de expectativa, mas rapidamente assumia uma postura de maior à-vontade.

Quando o ia buscar à sala de espera, separava-se facilmente dos pais, correndo à minha frente para o gabinete. Outras vezes, movimentava-se numa espécie de dança, enquanto seguíamos pelo corredor, e trauteava uma música. Por outro lado, tanto quando o ia buscar, como quando retornava à mãe, se eu ficasse a falar com esta, mesmo que por breves minutos, o André tudo fazia para interromper a conversa. Nestes momentos, procurava quase exclusivamente a atenção da mãe, queixando-se que queria ir embora, ou que estava com fome, ou simplesmente fazendo barulho com um qualquer objeto que tinha à mão. Embora não parecesse, estava muito atento ao conteúdo do diálogo que eu estava a ter com a mãe, pois muitas vezes fazia reparos, acrescentando algo, ou até mesmo contestando.

No percurso desde a sala de espera até ao gabinete encontra-se uma cancela, com o propósito de evitar que as crianças mais pequenas possam avançar livremente, e arriscarem a desequilibrar-se nas escadas que estão em seguida. Ao acompanhar-me a caminho do gabinete, por vezes o André fazia questão de fechar a cancela, sublinhando que a mãe não podia passar por ali.

Por outro lado, em todas as entrevistas necessitou, a determinada altura, de sair para ir ver a mãe. Quando o fazia, limitava-se a anunciar que precisava de ir ter com a mãe, e saía porta fora, sem esperar uma resposta da minha parte. Os propósitos eram variados, mas retornava de imediato. Esta situação ocorreu na maioria das vezes no início da entrevista, poucos minutos após entrar no gabinete, e por vezes repetia este movimento mais uma ou duas vezes.

Ao entrar no gabinete, dirigia-se imediatamente à caixa dos brinquedos. O seu interesse era volúvel, alternando de brinquedo constantemente. Inicialmente, parecia fazer um reconhecimento dos brinquedos que estavam à disposição, experimentando-os. Tanto dava toques com a bola, como fazia uma luta entre dois bonecos, ou ensaiava uma corrida entre dois carros. Após um breve período em que brincava sozinho, acabava por solicitar a minha participação, embora esta estivesse quase sempre sujeita ao seu controlo, dizendo-me o que deveria fazer.

Nas histórias que construía, envolvia geralmente as personagens em confronto físico, e constantes perseguições. Assim, era recorrente a presença de um ou mais “maus”, e de um polícia, cujo papel nem sempre era esclarecido, pois tanto representava um agente de autoridade, prendendo os maus, como se tornava ele próprio, mau. Curiosamente, o papel de mau era geralmente atribuído a um boneco que representava uma criança, ao qual o André apelidava de “minorca” ou “pequenote”, e que era controlado por ele próprio, para além de encarnar paralelamente outros personagens, como o polícia ou o bombeiro. Quanto a mim,

inicialmente atribuía-me personagens aparentemente secundários, que estariam a fugir, tanto do mau, como do polícia, e que não se envolviam nos confrontos, os quais decorriam entre os bonecos controlados pelo André.

Por vezes aludia à relação sexual entre o homem e a mulher, e envolvia dois bonecos num confronto físico, com ascendente por parte do homem, tornando-se bastante violento. A este propósito, comentava que a mulher era “feia”, e por vezes queria substituí-la por outra boneca, para depois concluir que “são todas feias”. Tão rapidamente estariam a lutar como, pelas palavras do próprio André, “a namorar”. Então, davam “beijinhos”, e começava a despir ambos os bonecos. No entanto, mal os encontrava despidos, queria, quase de imediato, voltar a vesti-los, e pedia-me que o ajudasse nesta tarefa.

Um movimento que marcou as entrevistas com o André, terá sido a sua vontade de, após várias entrevistas, querer fechar completamente as persianas do gabinete, de modo a este ficar totalmente escuro, pois o André fazia questão de apagar a luz. Quando o fazia, ficava particularmente irrequieto, dava urros, batia repetidamente e com força com os pés no chão, e corria para a porta, abria-a e voltava imediatamente a fechá-la.

As transcrições seguintes, ilustram com maior vivacidade, alguns dos momentos acima descritos.

Quando chego à sala de espera, encontro o André a colorir desenhos. Mostra-se contente, e ao mesmo tempo surpreendido, por me ver. Enquanto cumprimento a mãe, o André queixa-se, num tom excessivamente lamurioso, de que se quer ir embora (para o gabinete). Vamos finalmente, e enquanto seguimos pelo corredor, faz o que parecem ser passos de dança à minha frente. Sinto que pretende, de alguma maneira, cativar-me.

Chegamos ao gabinete, e o André pergunta imediatamente o que vamos fazer, mas não espera pela minha resposta. Dirige-se à caixa dos brinquedos. Digo-lhe apenas que podemos brincar ao que quiser. Começa então a explorar os brinquedos que estão na caixa. Sento-me numa cadeira, junto a ele.

Em cada brinquedo, detém-se durante breves segundos a observá-lo na sua mão, passando rapidamente ao seguinte. A determinada altura, descobre três bolas de esponja, e retira-as, satisfeito, da caixa.

“Toma!”

Dá-me as três bolas, e quer que eu faça “assim”, através de gestos que parecem indicar uma espécie de malabarismo com as bolas. Faço o meu melhor, o que parece deliciar o André, que segue os meus movimentos atentamente. Deixo cair uma das bolas, que o André se apressa a apanhar, e entrega-me novamente. Decido então atirar-lhe a bola, e o André

entra rapidamente no jogo, atirando as bolas de volta, e a seguir, pedindo-me que eu lhe atire duas bolas de uma vez, para ver se ele as consegue apanhar.

Após alguns minutos neste jogo, começa a dar pontapés nas bolas, tentando fazer fintas, "como o Cristiano Ronaldo". É, na verdade bastante habilidoso, e mostra ter algum domínio motor. Num repente, deita-se no chão, e pede-me que lhe atire a bola para que consiga dar "um pontapé de bicicleta". Faço o que me pede, e depois de duas ou três tentativas, pede-me que seja eu a deitar-me no chão, e ele a atirar as bolas. Numa das vezes em que me atira a bola, esta vai parar à caixa dos brinquedos. Ao ir buscar a bola, o André descobre um pião, e coloca-o rapidamente a rodar no chão. Após alguns segundos a observar o movimento do pião, pergunta-me se tenho mais piões, ao que eu lhe respondo que não. Começa então à procura de outros objetos, e coloca-os habilidosamente a rodar.

"Como os beyblades!" – comenta, numa alusão a uma famosa série de desenhos animados, muito popular entre os rapazes.

Tenta fazer com que os "piões" choquem uns com os outros, mas não consegue. Vira-se então novamente para a caixa, e descobre um boneco-polícia e um boneco-ladrão, entre os quais inicia um confronto, envolvendo tiros e perseguições espetaculares. O confronto parece entusiasma-lo, e vocaliza ameaças entre polícia e ladrão, não parecendo ter preferência por um ou por outro.

Entretanto, o André acrescenta um boneco a que chama de "pequenote", e que representa uma criança. Declara então que "vai matar o mau", e coloca este último a lutar com o ladrão. No entanto, intervém com o polícia, que aparentemente salva o "pequenote", e por minha sugestão, prende o ladrão. Em seguida, explora de forma breve vários outros brinquedos, e quando torna aos bonecos, acrescenta uma boneca, que diz ser a mãe, e coloca-a em cima do "pequenote", deitados, enquanto cantarola uma música de rádio. Busca então o polícia, e comenta:

"Papá! Salvaste-me a vida!".

Sem relatar o que se passa, junta a mãe e o pai/polícia, como se estivessem a beijar-se. Em seguida, estes colocam o "pequenote" "a dormir", e os pais vão também eles dormir. Todavia, num movimento pouco usual da sua parte, o André dirige-se a um canto da sala, longe do "pequenote", e coloca-se deliberadamente de costas para mim, impedindo-me de ver os pais "a dormir". Pouco depois, pergunta-me se já estamos no fim da sessão, insistindo cada vez mais que quer ir ter com a mãe, até que sai mesmo do gabinete, ao encontro da mãe.

No seguimento das primeiras sessões, o André irá, mais tarde, tornar-se mais irrequieto do que se havia mostrado até então:

Era a primeira entrevista após um período de férias, pelo que não estava com o André há algum tempo. Ao entrar no gabinete, o André manifestou logo grande agitação, correndo para trás e para a frente pelo gabinete. Fiquei apreensivo, pois não havia manifestado uma tal irrequietude nas sessões anteriores.

Dirige-se imediatamente à caixa dos brinquedos, e após explorar brevemente alguns brinquedos, mas sem se deter em nenhum em particular, junta um boneco e uma boneca.

“Estão a dar beijinhos”.

O boneco começa então a bater na boneca.

“Não é namorada dele” – informa-me, talvez perante o meu ar surpreso.

Decide trocar de boneca, e começa a despir ambos os bonecos. Pergunto-lhe porque o faz.

“É para namorar... vai ficar toda nua”.

Troca novamente a boneca, mas parece não ficar satisfeito.

“São todas feias!”.

Despe então só o boneco, para em seguida querer vesti-lo novamente.

“Já tá na hora de ir embora?”.

Digo-lhe que não, que ainda temos muito tempo. Pergunta-me se tenho mais brinquedos do que os que estão ali, ao que respondo negativamente. Num repente, anuncia que quer ir dizer algo à mãe, e sai porta fora. Passados poucos segundos, ao voltar, acende e apaga as luzes várias vezes. Sem dizer uma palavra, dirige-se imediatamente à janela, e começa a baixar as persianas. Após fechar totalmente as persianas, no escuro, ri-se nervosamente, e acende e apaga as luzes várias vezes. Pede-me também para acender a luz, o que faço, para em seguida o André a apagar. Anuncia então que vai chamar a mãe, e sai do gabinete. Confuso, decido começar a levantar as persianas. Quando o André regressa, na companhia da mãe e do irmão, fica muito aflito, e mostra-se mesmo irritado com a minha decisão. A mãe conta-me então que o André voltou a fazer xixi de noite, após um período em que não fez, e que quer ter as luzes sempre acesas, para além de fazer mais birras. Entretanto, o André mantém-se muito agitado, e choraminga, num tom abebezado.

Como creio ser evidente na descrição, este movimento do André apanhara-me de surpresa, deixara-me ansioso. Decidi-me, no entanto, a deixá-lo fechar totalmente as persianas na sessão que se seguiu:

Mal entra no gabinete, anuncia que quer fechar as persianas. Pergunto-lhe porquê, mas não me dá qualquer resposta. Refiro então que não me apetece ficar às escuras, ao que o André me pergunta porquê, e respondo-lhe que não gosto. O André diz-me que gosta mais do

escuro, e de “fantasmas e tigres”. Começa então a baixar as persianas, e eu começo a ajudá-lo, ao mesmo tempo que lhe digo que se fecharmos as persianas, ele não se poderá ir embora do gabinete. Comento que os fantasmas não existem, e o André responde-me que não tem medo se estiverem fantasmas. Nos minutos seguintes, com as persianas já fechadas, fica num rodopio. Tanto abre e fecha a porta, como acende e apaga as luzes repetidamente. Às escuras, bate à porta, ri-se, faz sons, como rugidos e grunhidos. Com uma voz grossa, fala alto:

“Não tenho medo!”.

Tenta fechar ainda mais as persianas. Entretanto tento falar com ele, dizendo-lhe que estamos a ver se os fantasmas existem, talvez na esperança de o acalmar, mas parece não me ouvir, mantendo-se muito agitado. Passados alguns minutos, acende as luzes e dirige-se à caixa dos brinquedos. Escolhe uma boneca tipo Barbie, e tira-lhe os sapatos. Procura um boneco, do mesmo tamanho que a boneca, e coloca os dois a beijarem-se.

“Minha nova namorada...”.

Levanta-se repentinamente e apaga novamente as luzes.

“Não tenho medo! Ouviste?”.

Num corripio, anda pelo gabinete, batendo com os pés.

“Quem tá aí?”.

Respondo-lhe que sou eu, o que de qualquer maneira, não suscita qualquer reação no André.

Num repente, decide acender as luzes, e dirige-se aos bonecos que representam duas equipas de mecânicos de fórmula 1, pelo que cada equipa possui uma cor, vermelho ou azul-escuro. O André coloca-os a lutar, e pergunta-me de quais sou. Escolho os vermelhos, e começamos a “lutar”. Rapidamente, o André procura terminar o confronto, dizendo que me matou, com um qualquer movimento mortífero. No entanto, sendo a primeira vez que o André me atribui um papel ativo no jogo com os bonecos, nomeadamente nas lutas, decido não lhe facilitar a tarefa. Começo a inventar poderes, dizendo-lhe que sou “à prova de bala”. Pareço surpreendê-lo, tanto que me pede para repetir, “à prova de bala”, e ouve com o máximo de atenção que já o tinha visto exercer. Continuo, dizendo-lhe que tenho “mil vidas”. O André responde, “eu tenho cem”. Explico que mil é mais do que cem, o que não o atrapalha, corrigindo-se:

“Tenho mil vidas!”.

Durante o resto da sessão, repetimos por diversas vezes este confronto relativo ao número de vidas, o que parece entusiasmar o André, mas que, curiosamente, não o deixa tão

agitado. Parece, de alguma maneira, obrigá-lo a pensar no que vai dizer, para poder sobrepor-se aos meus recém-adquiridos poderes. Acrescento ainda outros poderes, que o André tenta imitar. A determinada altura, pergunta-me:

“Queres que eu apague a luz?”

Digo-lhe que não me faz diferença, e no espírito do jogo que estávamos a fazer, acrescento que consigo ver no escuro.

“Consegues ver o quê? Eu também consigo...”.

Por momentos, apercebo-me que estamos a chegar ao cerne da questão. Naturalmente, gostaria era de saber o que é que o próprio André vê no escuro. Decido por isso responder-lhe apenas que consigo ver tudo, na esperança que me dê algum sinal.

“Sou como tu... Não sou é mau. Agora luta!”.

Diz-me também que já não tenho poderes, mas respondo-lhe que sou mágico, o que ele aceita, surpreendido, e também para minha surpresa. Começo então a fugir com o meu boneco, fazendo-o saltar pelo gabinete. Entretanto, o André apaga as luzes, e digo-lhe que assim é ainda mais fácil para eu fugir e esconder-me. Volta a acender a luz, e eu coloco o meu boneco num sítio muito alto. O André salta para lá chegar, mas não consegue. No entanto, parece rir-se com gosto, genuinamente divertido.

“Agora é irmãos contra irmãos!”.

Enquanto os irmãos lutam, apaga novamente a luz, para em seguida a acender.

Decide envolver o polícia.

“Porque mataste nós!” - acusa.

Volto a fugir com o meu boneco, enquanto o André me persegue, encarnando um polícia que soa particularmente autoritário, vociferando ameaças e ordens aos “bandidos”. Acaba por prender os meus bonecos. Pergunto-lhe se na esquadra vão fazer mal aos meus bonecos.

“Fazem, porque somos bandidos, e o polícia é nosso amigo.”

Dirige-se à caixa dos brinquedos, e retira uma grande bola de plasticina, com a qual começa a bater nos bonecos que estão “presos”. Com voz grossa, grita:

“Quem mandou vocês matarem os outros? Quem mandou?”.

Pede-me então para retirar uma grande garagem que se encontra no móvel, e à qual não chega. Coloco-a numa pequena mesa, e o André põe todos os bonecos lá dentro. Esta garagem tem uma porta traseira, que se encontra virada para mim, e que o André pede que eu a abra.

“Agora fecha, tranca!”.

Põe o carro da polícia dentro da garagem, juntamente com os bonecos que já lá se encontravam. Bato à porta, mas o André reclama que está a arrumar. Enquanto isso, cantarola uma música, brasileira.

Recorre novamente à Barbie, e designa os bonecos com que estávamos a brincar de “filhos”. Acrescenta que o filho mais velho é o meu. Entretanto, os pais dão “beijinhos”, e deitam-se dentro da garagem. Mas eis que os filhos acordam. Pergunto-lhe se quando os pais se deitam, os filhos acordam.

“Não... Estava a brincar... sozinho”.

Escolhe então uma boneca, na qual bate. Diz-me que é a filha, mas que os pais não querem uma filha destas. Antes de terminar a entrevista, começa a despir a boneca que designou como mãe.

“Para namorar”.

Pergunto-lhe onde viu que para namorar é preciso estar sem roupa. Responde-me que viu na televisão, com o irmão.

No final, quando lhe digo que vou abrir as persianas, o André diz que não se quer ir embora, e diz-me para ir eu chamar a mãe. Entretanto, pergunta-me se a vou fazer chorar, o que me surpreende. Conta-me que a mãe chorou na escola, e eu asseguro-lhe que não quero fazer a mãe chorar, que quero apenas ajudar.

Decido ir ter com a mãe à sala de espera, enquanto o André fica no gabinete, a brincar. Ao encontrá-lo calmamente a brincar, a mãe mostra-se surpreendida. Convido-a a sentar-se, e a conversar um pouco, talvez na esperança de que a mãe se sinta à vontade para se relacionar com o filho, num registo novo, mais calmo. O André, apesar de não sair de onde está, segue atentamente o meu diálogo com a mãe. A determinada altura, digo à mãe que o André gosta muito da mãe, e que se preocupa com ela. A mãe começa a chorar, e o André levanta-se imediatamente, acercando-se da mãe. Entre lágrimas, a mãe procura acalmar o filho, dizendo-lhe que está tudo bem. Proponho então marcar algumas sessões com a mãe, para que esta possa falar um pouco do que a inquieta.

4.2.1. Antecedentes pessoais e familiares

O André é o segundo filho do casal, cujo primeiro filho, de 12 anos, apresenta um quadro de epilepsia, e foi diagnosticado com PHDA. O André revela os mesmos sintomas, tendo em conta as frequentes crises epiléticas, e a elevada agitação.

Nasceu de parto eutócico, fruto de uma gravidez que não foi planeada. A mãe refere que não sabia que estava grávida, e associa a gravidez à interferência de outros medicamentos na

ação dos meios contraceptivos. Admite, no entanto, que o médico que a acompanhava estranhou que tal interferência possa ter acontecido.

O André ficou em casa com a mãe até aos 4 meses, quando foi entregue aos cuidados de uma ama. A mãe recorda-se que o André dormia pouco, menos que o irmão, e que chorava muito. Começou a emitir as primeiras palavras por volta dos onze meses, e pelos doze meses já andava. No entanto, o controlo dos esfíncteres não foi plenamente conseguido, pois sempre urinou na cama, e só recentemente é que deixou de usar a fralda durante a noite, ainda de forma intermitente.

Por volta dos 3 anos de idade, os pais observaram que o André começou a apresentar hematomas, pelo que desconfiaram que a ama o agredia. A mãe refere que o André desde cedo se recusou a dormir de tarde, e que esse terá sido um dos motivos que levavam a ama a castigá-lo, inclusive, fisicamente. Decididos a retirar o André desta ama, os pais colocaram-no então num colégio, o qual estava localizado perto dos tios maternos. Durante o período de aproximadamente um ano, o André passou a dormir em casa dos tios, indo a casa apenas aos fins-de-semana. Segundo a mãe, o André não terá estranhado a mudança de rotina, dado que visitavam a casa dos tios com frequência desde que nasceu, e por vezes o irmão também lá pernoitava.

Sempre evidenciou uma grande agitação, o que terá chamado a atenção das educadoras. No entanto, os pais aguardavam a abertura de uma vaga para num estabelecimento mais perto de casa, o que aconteceu quando o André tinha já 4 anos. Neste novo contexto, manteve-se irrequieto e desatento na escola, sendo castigado com frequência, e mostrava-se agressivo para com os colegas, sobretudo na disputa por brinquedos.

Entretanto, começou a sofrer convulsões e a ter dificuldades em dormir. Foi diagnosticado com epilepsia, e iniciou medicação para o efeito. Desde então, têm tentado vários tipos de medicação, não obtendo até à data melhorias significativas, com a mãe a observar que a medicação para a epilepsia tem influência na irrequietude do filho, o mais das vezes, agravando-a.

Existiram mudanças no contexto familiar quando o André nasceu. Aquando do nascimento do irmão, o pai tornou-se bastante ausente, mas passou a estar mais presente com o nascimento do segundo filho. Segundo a mãe, o pai não estaria preparado para ter “um filho assim”, referindo-se à epilepsia e às sucessivas urgências hospitalares. Reconhece, todavia, que ela própria se apegou muito ao primeiro filho, e que a ausência do marido era, de alguma maneira, compensada desse modo.

A mãe diz ter mais paciência do que o pai, e que este se envolve pouco em brincadeiras com os filhos, o que também acontece na aplicação dos castigos, com a mãe a queixar-se de um certo desprendimento do marido na educação dos filhos, que por seu lado a acusa de os mimar em demasia. Por outro lado, a mãe admite que poderá ter contribuído para o afastamento do pai em relação aos filhos, nomeadamente nas questões da saúde, pois sempre quis controlar tudo. Efetivamente, apesar de ter solicitado a colaboração do pai, este nunca se mostrou disponível.

O André assusta-se com facilidade, sobretudo se está sozinho numa divisão e alguém entra, começando imediatamente a gritar e a chorar. Em certa ocasião, quando estava a brincar no quarto e o irmão entrou, assustou-se de tal maneira que ficou com falta de ar, e dizia que ia morrer. Os pais levaram-no de urgência ao hospital, onde lhes disseram que o filho tinha tido um ataque de ansiedade.

De noite, grita e chama pela mãe, pedindo-lhe que vá para perto dele. Continua, por vezes, a urinar na cama, apesar de a mãe se levantar constantemente de noite para levá-lo à casa de banho. Quando urina na cama, a mãe leva-o para a cama dos pais, onde dorme o resto da noite.

4.2.2. Vai-te embora velho!

Mal entra no gabinete, o André dirige-se imediatamente à janela, e começa a baixar as persianas. Apercebo-me que pretende, mais uma vez, que o gabinete fique às escuras, e por isso ajudo-o, o que parece entusiasma-lo. Apesar de já estarmos às escuras, o André insiste em fechar completamente as persianas, não permitindo que entre qualquer luz. Finalmente satisfeito com o resultado, dá vários urros, e dirige-se à porta. Abre-a e fecha-a repetidamente, com alguma violência. Com um riso nervoso, acende e apaga várias vezes as luzes.

Num repente, bate à porta e corre para o lado contrário da secretária, escondendo-se. Junto-me a ele, e pergunto-lhe do que se está a esconder. Responde-me em surdina:

“É o velho!”.

Aponta para a porta e ri-se, nervoso. Não era a primeira vez que surgia esta situação, em que, no escuro, nos escondíamos do “velho”. No entanto, ao contrário das situações anteriores, em que apenas havia observado, decidi introduzir uma pequena alteração.

Levanto-me, e dirijo-me à porta. Abro-a, e digo com o ar mais convincente possível - “Vai-te embora velho!”.

O André bate palmas e ri-se, ainda nervoso, mas visivelmente entusiasmado. Volto a juntar-me a ele, mas o André sai do seu esconderijo e dirige-se para a porta. Abre-a e diz, com ar empertigado:

“Vai-te embora velho!”

Satisfeito, fecha a porta, e acende e apaga as luzes mais algumas vezes. Finalmente decide-se a acendê-las. Dirige-se então à estante, e pede-me que tire a garagem de fórmula 1. Brincamos com os mecânicos, e , até ao final da sessão, não volta a querer apagar as luzes, nem volta a falar no “velho”.

4.3. Marta

A Marta, de 7 anos, é uma menina loira, de cabelos encaracolados. Usa óculos, que evidenciam os olhos azuis, sempre muito abertos, e sorri com facilidade, mas de forma tímida, envergonhada.

Apesar de se separar facilmente dos pais, mostrava-se sempre inibida no primeiro contacto, e escondia-se quase totalmente por trás da mãe. No entanto, acedia rapidamente a acompanhar-me, em silêncio, perguntando por vezes a meio caminho, qual era o gabinete. Chegada ao gabinete, sentava-se prontamente na cadeira em frente à secretária, e seguia-me com os olhos, atenta. Expressava-se verbalmente com à-vontade, mas o início da conversação era feito num registo inibido, com poucas palavras e respostas hesitantes.

No início das sessões, normalmente perguntava-lhe o que queria fazer, sugerindo que poderia brincar, ou fazer desenhos. Se escolhia desenhar, empenhava-se na tarefa em silêncio. Desses desenhos destaca-se o intenso colorido, fruto da sua mudança constante de lápis de cor, apesar de raramente optar pelo preenchimento.

Não sabia contar uma história, e explicava os desenhos por partes, como resposta às questões que lhe colocava quando terminava. Os primeiros desenhos pareciam girar em torno das figuras parentais, e em particular do pai. A este, colocava-o em situações de relativo perigo, ou chegava mesmo a ficar magoado. Junto ao pai, introduzia animais pequenos (esquilos) ou insetos (formiga, joaninha, abelha). Estes animais estabeleciam uma relação particular com a figura paterna, como fugir deste, ou dar-lhe um presente.

Outros elementos eram colocados pela Marta nos desenhos, nomeadamente flores e casas. As flores surgiam de forma relativamente isolada, um pouco à parte de tudo o resto. Quanto às casas, estas teriam a curiosidade de serem duas.

Quando pretendia brincar com os brinquedos que se encontravam no gabinete, a Marta aguardava que me juntasse a ela, e pedia-me mesmo que o fizesse. A exploração dos

brinquedos era acompanhada de verbalizações, normalmente exprimindo exclamações e interrogações para cada objeto. As interrogações surgiam rapidamente, por vezes mesmo antes de pegar no objeto, e as respostas que lhe dava, geralmente não suscitavam novas observações sobre o objeto.

Não raras vezes, surgia a temática familiar, assumindo bastante relevância o papel cuidador da mãe em relação aos filhos. Por outro lado, uma temática frequentemente presente quando a Marta brincava com os bonecos era o *rapto*. As vítimas eram invariavelmente os filhos mais pequenos, ou por vezes, mais concretamente, a menina da família. Nestas ocasiões, a Marta desempenhava geralmente o papel de raptor, e tornava particularmente difícil o papel que me atribuía, que era o de encontrar e salvar a menina, colocando-me diversos obstáculos que tornavam impossível a minha missão.

O tema escolar esteve também presente por diversas vezes, desde as primeiras entrevistas com a Marta. A primeira referência à escola dá-se quando a Marta mostra interesse por uma escola primária que é possível ver a partir da janela do gabinete. Nessa entrevista, a Marta diz, inclusive, que eu poderia “ser professor”. No entanto, a temática escolar irá emergir através de um pequeno quadro de ardósia, que a Marta irá utilizar para escrever, sobretudo, contas de matemática que pretende que eu resolva, colocando-se no papel de professora, e a mim no papel de aluno. O início deste jogo foi sempre feito através das contas, o que se coaduna com o facto de a mãe da Marta referir, no final de uma das entrevistas, que a filha estava com dificuldades a matemática. A dinâmica do jogo rapidamente adquiria contornos que ultrapassavam as questões do cálculo matemático. A Marta dedicava-se, sempre que possível, a repreender-me ou a aplicar castigos, tanto por eventuais erros nas contas, como por comportamento, aludindo a situações imaginárias, como encontrar-me a falar com um colega.

As descrições que apresento em seguida, ilustram alguns dos momentos que acima foram descritos.

Quando a mãe abandona o gabinete, a Marta mantém-se sentada, observando-me atentamente. Mal me dirijo a ela, fala-me que a irmã faz anos (14 anos) assim como um primo (13 anos), e que este “já está maior que a mãe”. Fala entusiasticamente, pelo que lhe digo que já deve ser mesmo muito grande.

Após um breve silêncio, pergunto-lhe se gosta de desenhar, e sugiro que faça um desenho livre, colocando-lhe papel e lápis de cor à disposição. Empenha-se imediatamente na tarefa, sem falar. Enquanto desenha, muda constantemente de lápis (ou de cor), no que parece ser mais um movimento de impulso, uma necessidade, do que algo refletido. Demora pouco mais

de 15 minutos a terminá-lo, sendo que posteriormente ainda acrescentará um ou outro detalhe. É um desenho muito preenchido, cheio de cores (traços, não preenchimento). Desenha o que parece ser uma paisagem, dominada por um sol radioso, o qual parece estar ferido. Somente no final surge a única pessoa, que parece ser um homem, deitado, com a língua de fora, tal como o sol.

Peço-lhe que me conte uma história sobre o desenho, mas hesita, diz que não sabe. Peço-lhe então que me explique o que está no desenho, o que faz falando num murmúrio, quase em surdina. Em resposta às questões que lhe coloco, explica-me que a pessoa é o “pai”, e que está a “tentar apanhar a joaninha”. Por baixo do pai desenhou “uma toalha”, “para ele cair” porque “aqui tá molhado”. Mais abaixo está outra joaninha que, explica, “ele agarrou ela, mas ela caiu e voou, e em baixo é a casa dela”. Ao lado das casas são “as tocas para guardar comida”.

“Isto aqui (à esquerda), vai nascer uma abelha que é a mãe deles, e aqui vai nascer o pai, só que elas já nasceram, o sol é que fez nascer”.

Pergunto-lhe sobre a mancha negra no sol.

“Ele ‘tá ferido. Ele fez muito fogo, e depois queimou-se e ficou assim”.

Pergunto-lhe sobre as flores. Diz-me que a parte diferente na flor “é um fruto”. Pergunto-lhe igualmente sobre uma espécie de dentes que rodeiam uma das flores.

“É para ela proteger-se, é uma abelha mas depois ela esconde-se, faz pólen, mas depois estas coisas picam-le, e picam também a ela... depois a abelha fica aqui presa e ela morre... parece uma planta carnívora...”.

Pergunto-lhe se me quer dizer mais alguma coisa, o que responde que não. Peço-lhe então que ponha o seu nome no desenho. Rapidamente vira a folha e começa a escrever. Tal como no desenho, cada letra é de uma cor diferente, o que naturalmente implica um constante movimento de procura por um novo lápis. Quando termina, dou por terminada a sessão e levo-a de volta à mãe.

De regresso à mãe, a Marta adota o registo inicial, parecendo esconder-se por trás da mãe enquanto me despeço de ambas.

Numa sessão mais tardia, a Marta irá mostrar interesse pelo jogo da memória, que envolve famílias de animais:

Jogamos durante vários minutos ao jogo da memória, com a Marta a aceder com facilidade às regras que lhe havia ensinado. A determinada altura, diz-me que “também sabe um jogo”.

Utiliza para o seu jogo, os elementos do jogo anterior. Agora, em vez de juntarmos famílias de animais iguais, estes são misturados, formando primeiro duas torres, juntas, sem um propósito aparente que não seja um princípio de simetria, pois a Marta tem o cuidado de que cada torre possua aproximadamente o mesmo número de peças. Ambos vamos retirando peças do monte e acrescentando às torres, até que a Marta decide iniciar uma terceira torre, para em seguida separar as duas torres iniciais, atribuindo cada uma a um de nós os dois. Em seguida, diz-me que a torre “do meio” é metade minha e metade dela. No movimento seguinte, ao retirar uma peça do monte, a Marta parece hesitar, e acaba por iniciar nova torre junto à que atribuiu para si. Quando, no seguimento, eu retiro uma peça do monte, a Marta intervém, dizendo-me que tenho que colocar essa peça na torre que agora iniciou, e empurra a torre “do meio” para mim, num movimento em que parece continuar a desejar que mantenhamos uma certa simetria, ou seja, três torres cada um. A partir daqui, continua a dar-me instruções, acrescentando altura às torres, até que terminam as peças. Deita-se então no chão, ao mesmo tempo que destrói as torres.

Depois deste jogo, a Marta dá-me a indicação para que escolha um coelho, e para si escolhe dois outros animais, diferentes.

”Porque este é a casa deste, e este tem que tentar te apanhar para te raptar, e tu tens que tentar apanhar-me nesta casa, só que eu tenho um alarme.”

Diz-me ainda para escolher outra peça, como se fosse necessário que tenham que ser dois animais a “raptar”. Assim, iniciamos um jogo em que cada um de nós tem que tentar “raptar” os animais do outro, sendo que os raptadores são representados pelos animais maiores, que raptam os animais mais pequenos. Acrescenta também que existem “cercas” por onde não posso passar, e “portões”, que podem estar abertos ou fechados, e em seguida diz-me que eu sou o primeiro a raptar. O jogo assemelha-se a uma perseguição, um jogo do gato e do rato, em que cada um assume-se como raptor, ou perseguidor, à vez, intercalando assim os papéis. A Marta parece retirar prazer do jogo, pois ri-se bastante, sobretudo no papel de perseguida. No final da sessão, já com os brinquedos arrumados, a Marta diz-me que me vai ensinar um novo jogo na próxima semana, que explica da seguinte forma:

“É assim, vais ter com a mãe galinha, mas depois vês que não é ela, e pica-te. Ou então vais ter com o gato, e ele come-te e morde-te.”

Mais tarde a temática dos raptos volta a surgir. Nesta sessão, a Marta propõe-se a construir uma casa com blocos de madeira:

Com a casa construída, a Marta atribui-me uma boneca, a propósito da qual eu me mostro surpreendido por me ser atribuída uma personagem feminina. Perentória, a Marta responde:

“Tem que ser!”.

Sem os atribuir especificamente a nenhum de nós, escolhe um ladrão, que diz ir “assaltar a casa”, e um polícia para proteger a casa. Acrescenta cães, e entrega-me uma vaca e uma criança feminina. Após o que diz ser “um passeio”, e na sequência de uma luta entre os bonecos que atribuiu a cada um de nós, a Marta rapta a criança que designou para mim. Diz-me então que os meus bonecos têm que encontrar a menina, mas que esta está escondida num quarto secreto, e que não a consigo descobrir. Acrescenta que se a descobrir vou morrer, e que o mau, que ela própria representa, não pode ser morto. Estabelece, com blocos de madeira, uma espécie de fronteira que diz ser um “portão”, e que se eu entrar através deste me tornarei mau. Procuro, então, várias formas de salvar a menina, mas a Marta não permite que tenha sucesso, colocando-me constantes entraves, impossíveis de superar. Entretanto, ri-se, deliciada com a minha incapacidade para salvar a menina.

A um dado momento, após situações que sugerem uma perseguição entre os vários bonecos, anuncia apressadamente que temos que arrumar tudo, e em seguida muda totalmente de tema, assumindo o papel de uma professora, e colocando-me no papel de aluno.

4.3.1. Antecedentes pessoais e familiares

A Marta é a segunda de uma fratria de duas irmãs. Os pais tiveram a primeira filha, agora com 12 anos, ainda jovens, o que, segundo a mãe, terá sido “cedo demais” e “difícil de aceitar”. Apesar de, à época, o pai já se encontrar a trabalhar, a mãe ainda não havia concluído a escolaridade, e relata ter-se visto “obrigada a adiar muita coisa” ao não prosseguir com os estudos.

Em contraste com a primeira gravidez, a gravidez da Marta foi muito desejada, pois os pais estavam ansiosos em ter um rapaz. Uma gravidez que foi, no entanto, marcada por dificuldades financeiras, que levaram à venda da residência da família, sendo que a mãe refere o esforço físico de carregar mobílias durante este período.

Entretanto, haviam-se mudado para casa da avó materna, e existiam, também, conflitos com a família do lado paterno, envolvendo questões monetárias, o que contribuiria para a ansiedade do casal. Perto do final da gestação, o feto terá tido uma paragem cardíaca, aquando de um procedimento de controlo das contrações, mas recuperou rapidamente o ritmo cardíaco.

Os pais descrevem “uma bebé muito engraçada e carinhosa”, mas também “muito mexida”. Notam que dormia menos que a irmã, apesar de dormir bem e não acordar os pais de noite. Foi amamentada até aos 3 meses, altura em que o peito da mãe encaroçou. Ficou em casa com a mãe e a avó materna, até ter 8 meses, tendo então iniciado o infantário. Adaptou-se bem, embora já fosse observado que era muito mexida, mas sem queixas por parte das educadoras.

Dormiu com os pais até ter 3 anos, e desde então tem dormido com a avó materna. O *dormir* tem sido, de resto, um dos pontos mais abordados no decorrer das consultas de pedopsiquiatria, o que tem resultado em alguma pressão para que a Marta passe a dormir sozinha. A mãe não a impede de dormir com a avó, referindo que esta reage negativamente se a Marta não dormir com ela. Mesmo que os pais deitem a Marta na sua própria cama, a meio da noite procura a cama da avó, ou tenta juntar-se à irmã.

Na escola, sempre foi considerada uma criança muito agitada. Ainda na pré-primária, a mãe recorda que cedo ter-se-á recusado a dormir de tarde, argumentando que já não era bebé. Excepção feita a situações pontuais, a sua agitação não provocava queixas de maior, e sempre fez amigos com facilidade, integrando-se bem com os colegas.

Os pais observaram um aumento na agitação a partir dos 4 anos, quando começaram a receber queixas recorrentes das educadoras. Para além de uma crescente necessidade de movimentação, surgiam comportamentos agressivos, com a Marta, por vezes, a reagir de forma exuberante quando contrariada, com gritos ou insultos.

Com a entrada para a escola primária, surgiram mais queixas: agredia as outras crianças, andava pendurada nas árvores, deitava coisas para o chão, era conversadora. Foi também observada uma crescente falta de atenção e concentração, que foi entretanto associada às dificuldades encontradas na aprendizagem da matemática, e que levaram a que fosse aconselhado aos pais um maior acompanhamento nos trabalhos para casa.

Em casa também foi observado um aumento da irrequietude da Marta. Comia pouco e devagar, pois estava sempre a levantar-se, e aumentaram os conflitos com a irmã, na qual batia, e que culpava constantemente. Com os pais, recusava-se muitas vezes a obedecer, em particular à mãe, reagindo com gritos.

Enquanto a Marta cresceu, o meio familiar registou várias mudanças. A família manteve-se a viver em casa da avó materna, até conseguirem uma melhoria das condições económicas. Entretanto, tinha a Marta 4 anos, o pai foi trabalhar para fora do país durante os dois anos que se seguiram, período durante o qual vinha quinzenalmente a casa, passar o fim-de-semana. No mesmo período, a mãe iniciou um curso superior, ao mesmo tempo que

trabalhava, o que terá deixado a Marta e a irmã, a maior parte do tempo aos cuidados da avó materna.

Durante as entrevistas levadas a cabo com a mãe, e uma com o pai, foi abordado o problema do dormir. De facto, ambos os pais se mostravam algo impotentes, tendo em conta a situação familiar em que se encontravam. A relação entre o pai e a avó materna não era pacífica, e este sentia-se desautorizado, por estar em casa da sogra. Por outro lado, a relação entre a mãe e a avó era, também ela, atribulada. As discussões eram constantes, com a avó a assegurar, à filha, que era “melhor mãe”.

Ao explorar a relação entre mãe e avó, foi abordada a infância da mãe da Marta. Na verdade, esta mãe refere, com tristeza, pouco se lembrar da própria infância. No entanto, sente grande admiração por a mãe a ter criado e aos três irmãos, sozinha, pois o seu pai morreu quando tinha apenas 5 anos. Acerca do próprio pai, pouco sabe para além da imagem benevolente que a mãe lhe dá, que contrasta grandemente com os relatos da irmã mais velha. Esta última, conta que terá sentido a morte do pai como um alívio, pois recorda-se de se esconder quando o ouvia chegar a casa, alcoolizado. A única imagem que a mãe da Marta tem do próprio pai, é de este a enfiar a cabeça da mãe no tanque da roupa. Ainda hoje a avó assegura que era apenas uma brincadeira. Após a morte do pai, a mãe da Marta e o irmão, um ano mais novo, terão passado a dormir na cama da própria mãe durante algum tempo.

Com o pai, a Marta fica mais calma, o que é atribuído, pelos pais, a um maior respeito que a Marta lhe tem. O próprio pai sente que quando está apenas com ele, a Marta é mais autónoma e obediente.

Com a mãe, a Marta manteria o comportamento irrequieto, e por vezes desafiante. A este propósito, a mãe acha que a filha só lhe obedece quando se zanga, e mostra-se bastante agastada por isso, dizendo que muitas vezes não compreende as reações da filha.

Os pais consideram que a Marta “é assim”, irrequieta, mexe em tudo, sempre a fazer asneiras, e acham que na maior parte das vezes “só lá vai com berros ou com palmadas”. Nunca se terá habituado à presença de estranhos, e perante estes, o seu comportamento irrequieto é bastante inibido. A mãe pensa que, muitas vezes, a Marta fará “de propósito para chamar a atenção”, mas admite que é uma criança com muita necessidade de afeto, questionando-se até, se lhe dará o suficiente. Por outro lado, acha que a filha tem uma “personalidade forte”, na qual se revê, e acha-a, inclusive, parecida com a avó.

4.3.2. Já fizeste contas destas?

Mal entra senta-se logo na cadeira. No entanto, parece estar mais agitada que nas sessões anteriores, e fala-me sobre a escola e sobre os trabalhos para férias. Após ouvi-la atentamente, pergunto-lhe se quer brincar. Como antes, aguarda que me junte a ela, para explorarmos a caixa dos brinquedos. Descobre o jogo da memória, o qual retira, satisfeita. Jogamos durante algum tempo, com a Marta a mostrar à vontade no jogo.

Quando terminamos de jogar, incita-me a fazer do arrumar o jogo, uma competição.

“Vá, quem arrumar primeiro ganha!”

Acabamos de arrumar, e mexe avidamente nos brinquedos que estão na caixa. Descobre um pau de giz e um pequeno quadro de ardósia. Ciente de que existe mais giz, continua a busca, conseguindo de facto encontrá-lo.

Diz-me então que vai ser “a professora”, e que eu serei “o aluno”. Escreve uma conta no pequeno quadro, e diz-me que enquanto vai à casa de banho, eu tenho que ficar a fazer a conta. Sai de facto do gabinete e eu aguardo que volte. Quando retorna, pergunta-me imediatamente se já fiz a conta. Envolve-me na brincadeira, e pergunto-lhe, num tom cândido, se o resultado está bem.

“Está. Agora vou fazer outra.”

Alguém bate à porta do gabinete, e durante os poucos segundos em que falo com essa pessoa, a Marta mantém a sua atenção no quadro, e nas contas. Torno a sentar-me no chão, em frente à Marta. Pretende que eu resolva uma conta de somar, mas parece hesitar. Acaba por se decidir por números na casa das centenas, e resolvo a conta rapidamente.

“Sabes?!... Já fizeste contas destas?”

Explico-lhe que sim, que na escola tive que aprender a fazer contas grandes.

“Eu sabia também, porque os zeros não valem nada...”

Em seguida, ao apagar o quadro, parece fazê-lo de forma mais calma, menos impulsiva nos movimentos, como se estivesse a pensar em algo. Começa então a falar sobre a escola.

“Sabias que a minha escola não é esta (a que se vê da janela)? Sabes onde eu ando?”

Fala-me sobre a escola, sublinhando que é “muito mais gira” do que a que está a ver da janela. Explica-me também para que para o ano poderá mudar de escola, seguindo os passos dos primos mais velhos.

Entretanto, faz vários riscos no quadro, dividindo-o numa grelha, e dá-me instruções para que a preencha com números. Na grelha, em cima estão as letras “u”, “c” e “d”, e a Marta explica-me o que significam; as “unidades”, as “centenas”, e as “dezenas”. Após

preencher a grelha, a Marta diz que esta vai ser uma conta de “menos”. Resolvo a conta, e a Marta quer dar-me, imediatamente, uma nova conta para resolver.

“Este vai ser difícil... Vai ser um número difícil...”

Começa a escrever os números, e ao terminar, encosta-se para trás, na expectativa que eu inicie a conta. É uma subtração, mas em que o resultado dá negativo. Creio que a Marta ainda não deve saber lidar com números negativos e, talvez atabalhoadamente, tento explicar-lhe que a conta dá menos que zero. Responde-me de maneira surpreendente:

“Inventas um número... É um número que eu tou a pensar.”

Invento, hesitante, um número, bastante grande. A Marta mostra grande entusiasmo, e quase dá uma cambalhota de costas, ficando um ou dois segundos praticamente de cabeça para baixo.

“Amostra... é isso! Vá, agora vamos guardar não é?”

5. Discussão

Cada caso é único, assim como cada criança é única. A aparente redundância desta afirmação ganha um outro corpo, quando aludimos a crianças que são referenciadas, para os centros de saúde mental infantil, a respeito da sua irrequietude. Relembro que o diagnóstico de PHDA é aquele com maior incidência na população clínica infantil, em Portugal, e a nível mundial (Polanczyk, Lima, Horta, & Biederman, 2007). Serão estas crianças iguais, na sua irrequietude?

A partir da curta amostra que compõe este estudo, creio que é possível admitir a seguinte hipótese: o grupo das crianças irrequietas possui uma marcada heterogeneidade. Esta heterogeneidade é muitas vezes admitida na literatura como o resultado dos diversos factores que se crê estarem na génese da irrequietude (“APA”, 2004; Fernandes & António, 2004; Marcelli, 2005, Sonuga-Barke & Halperin, 2010). No entanto, no que concerne às propostas terapêuticas, essa admitida heterogeneidade esbate-se perante soluções imediatistas, como a terapêutica farmacológica, e assume-se a genética e a biologia como os fundamentos que guiam a intervenção (“APA”, 2004; Daley, 2006; Fernandes & António, 2004; Marques, & Marques, 2009). As condicionantes para a prática já foram abordadas nos pontos 2.1. e 2.2., nomeadamente a desresponsabilização social e familiar.

Embora se tenha elegido uma perspectiva eminentemente qualitativa, é preciso ressaltar que no âmbito deste estudo, não foram aplicados instrumentos psicométricos, nem foram verificados se estavam presentes os critérios necessários ao diagnóstico da PHDA (APA, 2004). Este poderá ser um ponto crítico, visto que se pretende, apesar da unicidade de cada

caso, construir hipóteses acerca da irrequietude que permitam compreender, com maior profundidade, a população em causa. Por outro lado, de acordo com os procedimentos, que fazem parte do processo clínico na instituição em que o estudo decorreu, é assumido que as três crianças cumprem os critérios de diagnóstico.

Perante esse ponto em comum, é porventura desconcertante que os três casos sejam marcadamente diversos. Não só são diferentes, como seria de esperar, na sua história de vida, como são diferentes na expressão da sua irrequietude. Assim, as três crianças mostraram-se irrequietas de forma particular, pela maneira mais ou menos impulsiva com que pegavam nos objetos, pelas fantasias que manifestavam no jogo, pelas suas verbalizações, e até pela relação que estabeleceram comigo. E nas suas histórias de vida, surgiram, de forma diferente, acontecimentos marcantes, como a gravidez e o próprio nascimento, a relação primária mãe-bebé, as relações familiares, e as transições para o meio escolar.

A heterogeneidade que transparece na confrontação entre os três casos, coloca um problema complexo, acerca da interpretação do que foi observado. Remete necessariamente para novas interrogações, para uma discussão aberta, sobre o que subjaz às trajetórias de vida destas crianças, e das suas famílias.

Serve a heterogeneidade, inerente ao que é ser humano, de mote às considerações seguintes. Estas abordarão os aspetos presentes nos casos para os quais se encontrou um suporte teórico e reflexivo, procurando associações com o problema específico da irrequietude.

5.1. Sobre o nascimento

As circunstâncias que contextualizam o nascimento não se esgotam no parto. Existem diferentes trajetórias de vida, antes e depois do nascimento. Centrar-me-ei para já, na história anterior ao nascimento da criança, reservando os acontecimentos posteriores para os pontos de reflexão seguintes.

Dos três casos, talvez o que ilustra este ponto de forma mais evidente seja o caso do João, cujo nascimento foi prematuro, e a gravidez marcada pelo elevado risco que representava para a vida, tanto da mãe como do próprio João. Esta terá sido uma gravidez particularmente ansiosa, devido a tão graves condicionantes. A ansiedade materna constitui, aliás, um elemento correlacionado, por Emílio Salgueiro (1996), com a criança irrequieta.

Existe, desde o nascimento, uma ligação profunda entre a mãe e o feto. As observações de Boris Cyrulnik (1993) mostram-nos isso com admirável clareza, ao chamar a atenção para as capacidades sensoriais do feto, nomeadamente ao nível da visão e das reações aos odores

captados pela mãe. A sincronicidade entre a mãe e o feto é também ilustrada pelo sonho, o qual, quando experienciado pela mãe, relaxa o tónus muscular da cavidade uterina, resultando num relaxamento do feto. Este último ponto, levanta questões pertinentes acerca da ansiedade materna. Uma mãe que, por circunstâncias exteriores, ou da sua própria personalidade, viva a gravidez de forma ansiosa, transmitirá porventura ao feto, essa ansiedade, através do sincronismo biológico e emocional.

Diz-nos Eduardo Sá (2003), que a personalidade da mãe tem efeitos no feto, o qual hoje se admite já aceder, desde cedo, a determinados estímulos, estabelecendo assim uma evolução filogenética entre os dois organismos. Este autor, funda a ontogénese do psiquismo na condensação e integração de estímulos pelo sistema nervoso do bebé, competente de forma inata para reagir a estímulos intra e extra-uterinos.

Boris Cyrulnik (1993) fala-nos também do encontro entre a mãe e o feto, como fundador da vida psíquica. Em particular, Cyrulnik destaca a importância dos primeiros sinais de autonomia do feto, o qual a partir do nono mês, passa a actuar menos em resposta à mãe, mostrando assim mais iniciativa nos seus movimentos. Este é o princípio de uma separação necessária, que antecipa o nascimento, para que o feto não se resigne à monotonia do meio intra-uterino, que por esta altura pouco mais tem para lhe oferecer em termos de estímulos.

As considerações de Eduardo Sá e de Boris Cyrulnik sublinham a importância da íntima relação, emocional e biológica, entre mãe e feto para o desenvolvimento psicológico deste, sendo que todos os acontecimentos que possam afectar ou alterar esta relação de forma significativa, poderão reverberar longamente na vida psíquica da criança.

Neste sentido, o parto prematuro do João, e a paragem cardíaca verificada perto do final da gravidez da Marta, constituem sinais de uma dessintonia precoce entre mãe e feto. Serão estes, sinais de que o sincronismo e a relação filogenética começa a falhar, como se a manutenção dos mecanismos biológicos não fosse suficiente?

O estado psicológico da mãe durante o período de gravidez não é apenas iluminado pelo contexto em que esta se desenvolve. Existem concepções da parte dos pais sobre a criança, que são muito anteriores à eclosão da gravidez. As expectativas em relação ao filho, se este é desejado, ou se a gravidez foi planeada, poderão ter impacto na relação entre a mãe e o feto. A este propósito, escreve Eduardo Sá (2003):

“Isto quer dizer que antes de nascer um bebé, mesmo quando os pais não o aceitam, já condensa em si o modo como os pais se sentiram filhos e a forma como se imaginam pais, que serão os factores essenciais que irão condicionar a relação precoce, e em consequência disso, o desenvolvimento do bebé” (p. 88).

Serge Lebovici (1988, 1993; Lebovici & Castarède, 1992) fala-nos sobre a *criança imaginária* e a *criança fantasmática*. Ambos os conceitos vivem no mundo psíquico materno, e influem na relação mãe-bebé. A criança imaginária é o objeto do desejo de gravidez, e faz parte do pré-consciente da mãe, no sentido em que é uma imagem consagrada ao presente, ao desejo de ser mãe, e que encontra significado na linhagem da família. A criança fantasmática remete para a própria infância da mãe, para o conflito edipiano, representando por vezes o pagamento de uma dívida em relação à avó materna, que já não terá mais filhos.

Eduardo Sá (2009) sublinha, com o seguinte excerto, a necessidade de acompanhar e intervir junto do casal, abordando as complexas questões que se encontram latentes relativas à sua própria infância:

“Não é por termos filhos que nos tornamos pais. Nem é por sermos pais que os filhos que somos deixam de ser preponderantes dentro de nós” (p. 218).

A criança existe na mente dos pais, antes do nascimento. É a condensação da criança que foram, da criança que gostariam de ter sido, e da criança que querem ter. No fundo, discutimos também aqui, a função que o bebé desempenha, na psique materna, e do casal (Ferreira, 2002). E poderemos talvez dizer que, para um desenvolvimento saudável, a triangulação deverá preceder o nascimento.

A criança imaginária que foi o João, poderá não ter sido suficientemente elaborada. As informações relativas ao momento em que a mãe viu o filho pela primeira vez representam uma rejeição violenta: este não lhe parecia um bebé, olhava para o filho como se de um boneco se tratasse, e não lhe conseguia tocar. Que criança imaginária terá sido, ou será, o João, para não ter sido reconhecido pela mãe? Que relação terá com o facto de, apesar dos graves riscos, a mãe querer levar a gravidez até ao fim, indo inclusive contra o conselho médico e a opinião do pai?

O caso do André remete igualmente para a criança imaginária. A mãe diz que a gravidez terá sido totalmente inesperada, indo até contra os métodos anticoncepcionais. No entanto, a gravidez acontece, e verifica-se que o André vem cumprir um papel central na relação dos pais, nomeadamente na reaproximação do pai à família. Como sublinha Lebovici (1993; Lebovici & Castarède, 1992), a criança imaginária inscreve-se no pré-consciente, pelo que, não sendo premeditado, creio que a gravidez do André cumpre uma certa esperança da mãe, em reaproximar o pai, e ressarcir-lo do primeiro filho, o qual terá sido uma desilusão. Esta é, porventura, uma herança demasiado pesada para qualquer criança.

Por fim, o contexto que envolve a gravidez da Marta inscreve-se, creio, na questão da criança fantasmática. A segunda filha do casal, Marta terá sido uma criança muito desejada,

sendo que os pais esperavam ter um filho, após a primeira filha ter sido fruto de uma gravidez acidental. A Marta, uma menina, não cumpre a esperança dos pais em gerarem um menino. E sobretudo não cumpre a resposta ao conflito edipiano que transparece na história de vida da mãe, cujo próprio pai, ou seja, o avô materno, terá marcado de forma violenta a sua infância.

Os conceitos avançados por Lebovici (1988, 1993; Lebovici & Castaréde, 1992) ajudam-nos a pensar sobre a possibilidade de que o encontro entre mãe e bebê, fundador da vida psíquica, de que fala Cyrulnik (1993), não tenha ocorrido de forma satisfatória em qualquer dos três casos. A gravidez e o pós-parto surgem marcados por desencontros e dessintonias, dos quais o parto prematuro e a paragem cardíaca do feto são os sinais mais visíveis, e indicadores de uma possível perturbação do desenvolvimento psicológico e neurológico.

Ficam, no entanto, as questões: terá sido o parto prematuro, o resultado de uma angústia excessiva, quando se perspectiva o momento do nascimento? Poderá ter sido a paragem cardíaca, o fruto de uma ansiedade excessiva do feto, em reação às ansiedades da mãe, e à perspectiva de uma vivência mais autónoma? Terá o feto um tal instinto de sobrevivência, que é capaz de, a todo o custo, querer evadir-se de um meio intra-uterino tenso e angustiante?

Parece-me, neste sentido, que o nascimento não é o princípio da autonomia. É antes a consequência lógica do impulso, pré-existente, de organização biológica e pessoal. Diz-nos Melanie Klein (1952), que a primeira forma de ansiedade é de natureza persecutória, e que a causa primordial da ansiedade persecutória é o medo da aniquilação. Talvez que o propósito biológico seja a expansão, a diversificação, e que o medo de retaliação radique já, numa vivência intra-uterina angustiante.

5.2. Sobre a relação mãe-bebê, e o espaço para brincar

Efetivamente, Emílio Salgueiro (1996) conceptualiza como ponto inicial na *psicossomatogénese* da irrequietude, as interações precoces entre a mãe e o bebê, que designa de *diálogos ecomímicos/ecolálicos/ecopráticos*. Estes diálogos remetem para todo o tipo de interações entre a mãe e a criança, nas quais cada um dos dois faz eco do outro, construindo assim novos significados em conjunto. A progressiva adequação destes diálogos contribui para a construção de “continentes de pensamento”, como em Bion (1965), que permitem à criança lidar com objetos internos de características depressivas e persecutórias.

Encontramos nos casos em análise, informações que indiciam, em maior ou menor grau, perturbações na qualidade da relação mãe-bebê. Concretamente, transparece uma certa indisponibilidade para a função materna, sendo que a relação das respectivas mães com as

suas crianças, apesar de muito próxima, é marcada pelo afastamento emocional, como se sobre a função materna pairassem ansiedades e frustrações, que ensombram a relação, e que não são pensadas. De certa maneira, os pais não se sentem capazes de garantir, e transmitir, segurança aos filhos, e estes sentirão esta incapacidade dos pais de forma angustiante.

As três mães admitiram, em entrevista, que tanto a gravidez como a vivência durante os primeiros tempos de vida dos filhos, terão sido marcados por alguma ansiedade, fruto de situações de contexto, ou sendo essa ansiedade parte do seu próprio funcionamento psicológico. Os sinais são variados, desde a rejeição, recíproca, às dificuldades de sono da criança, que descrevem um bebé muito alerta, como se necessitasse desconfiar do mundo exterior.

No período que compreende os primeiros dois anos de vida do bebé, diferentes contextos e cenários podem suscitar perturbações na relação entre a mãe e a criança. Os sinais, são também eles variados. Por exemplo, a perturbação alimentar, como a recusa do bebé em receber o seio da mãe, surge como uma rejeição intensa, que limita a função nutridora, estruturante da maternidade.

A questão da amamentação remete necessariamente para Melanie Klein (1932, 1946). Os conceitos de *posição esquizoparanóide* e *posição depressiva*, mostram-nos um bebé particularmente sensível às interações maternas, e sobretudo, a existência no bebé de um mundo interior povoado por ansiedades primitivas, que se encontram interligadas com a maturação fisiológica, desde o nascimento (Klein, 1946).

Klein acredita que a criança possui um Ego rudimentar desde que nasce, e que não verá ainda a mãe como um todo, mas perceberá apenas as partes com as quais interage directamente, em particular o seio. O seio, entendido como um objeto parcial, é então clivado. De um lado, o *bom seio* será aquele que nutre e preenche a necessidade do bebé. Por outro lado, o *mau seio* representa a negação ou a ausência da nutrição, e servirá para que o bebé projecte a pulsão de morte. A gradual integração do Ego depende pois, da capacidade da criança em projectar os objetos maus, expulsando-os, e em introjectar os bons, sendo este um resumo relativamente simplista do conceito de *identificação projectiva*.

Assim, a ausência da amamentação, ou a sua retirada abrupta, coloca um problema psíquico de fundo, ao impedir que o bebé faça uso dos mecanismos de projecção e introjecção. No entanto, ficam as angústias, inevitáveis, e potencialmente mais intensas, consoante o contexto da gravidez e do nascimento.

Wilfred Bion (1965) elabora a emergência da vida psíquica no bebé de forma análoga a Melanie Klein. No entanto, a evolução saudável do Ego implica, para Bion, uma espécie de

filtro, uma *barreira de contacto*, que protege os fantasmas e os fenómenos endopsíquicos do impacto da realidade, e ao mesmo tempo, preserva a percepção da realidade, da invasão e proliferação das angústias internas. Esta barreira seria composta pelo que designa de *elementos α* , os quais são o resultado das impressões dos sentidos e das emoções, e constituem os traços mnésicos utilizados nas recordações e nos sonhos.

Servem estes dois autores, Klein (1932, 1946) e Bion (1965), para reflectir sobre a maturação simbólica no bebé, de um mundo psíquico, mais ou menos caótico, que existe de forma inata, e do papel absolutamente central da figura materna para estar suficientemente disponível, física e psiquicamente, para a criança durante este período. Por outro lado, chamam a atenção os traços psíquicos que podem resultar de uma relação mãe-bebé perturbada. Na mente da criança, perdurarão os objetos internos, aterrorizantes e perseguidores, de que nos fala Emílio Salgueiro (1996), ou até mesmo os objetos bizarros de Salomonsson (2011). São estes os objetos que se verão marcarem a dinâmica de jogo das crianças, e a interação com os outros, nomeadamente os adultos.

As dificuldades de amamentação, e os sonos curtos, assinalam uma integração corporal insuficiente, pela falta do auxílio da função materna, e até mesmo, por um instinto de sobrevivência da criança, como reação às ansiedades vividas no período pré-natal, que se mantém alerta em relação a um mundo, interno e externo, sentido como hostil.

Winnicott (1971) concebe a existência de um espaço que emerge na relação mãe-bebé, e que remete para a relação objectal e a progressiva percepção da realidade. Esta é uma *zona intermédia entre a subjectividade e a objectividade*, que Winnicott define de *espaço transitivo*. Este espaço emerge das interações com a figura materna, e possibilitam a transformação dos *objetos transitivos*, que verificam a capacidade da criança de transformar o seu mundo interior, e a própria relação.

Curiosamente, as crianças em causa, mostram dinâmicas de jogo com diversos movimentos, de afastamento e reaproximação. Estes movimentos parecem refletir os aspetos persecutórios dos seus objetos internos. Neste sentido, a sua capacidade simbólica encontra-se bloqueada, por um brincar saturado de ansiedades, e movimentos repetitivos. A sua apropriação dos objetos não os torna transitivos, transformadores, pela falta de um ego estruturado, que depende da construção de uma relação primária suficiente.

5.3. Sobre a separação

Quando a criança se começa a deslocar de forma autónoma, seja a gatinhar ou a andar, adquire uma nova maneira de lidar com o mundo que a rodeia, assim como com o seu próprio

corpo. Um detalhe curioso tem que ver com o facto de as mães acompanhadas no âmbito deste estudo, descreverem o momento em que os filhos começaram a andar, como algo que foi sempre feito com particular energia. Diria mesmo que se viram surpreendidas pela capacidade de autonomia que a criança demonstra neste período.

Margaret Mahler é, talvez, a autora de referência desta fase, que a própria designou de processo de separação-individuação. Para Mahler e McDevitt (1965, 1968), ainda durante uma fase simbiótica, o bebé encontra-se totalmente dependente da mãe, e organiza gradualmente as suas percepções sensoriais, construindo o seu Ego com o auxílio desta relação. A criança passa então a operar segundo uma organização psicobiológica, e adquire uma representação corporal, reconhecendo-se como separada dos objetos, nomeadamente, da mãe.

Quando a criança adquire a capacidade de se deslocar, Mahler (1981; Mahler & La Perriere, 1965) atenta para as tentativas da criança em separar-se fisicamente da mãe, as quais são potencialmente geradoras de angústia. A separação é um processo dual, no sentido em que este também é gerido pela mãe. Assim, o início da capacidade de deslocamento da criança inclui um redimensionamento das distâncias, que permitam que a criança explore o espaço, sentindo a segurança do olhar e do alcance físico da figura materna, permitindo gerir desta maneira as angústias próprias deste processo.

Através de Mahler, percebemos que a relação dual mãe-bebé não termina abruptamente, tratando-se antes de um processo gradual, na sequência dos cuidados primários, e que constrói a capacidade do Ego autónomo de adaptação à realidade, tendo na base a integração e a estruturação corporal. A influência de perturbações no decorrer deste processo é sublinhada por Emílio Salgueiro (1987, 1996).

Curiosamente, tanto o André como o João realizaram, durante as sessões, um movimento que indica de forma evidente, não terem resolvido satisfatoriamente o seu processo de separação-individuação. Estas duas crianças necessitaram, no decorrer de quase todas as sessões, sair do gabinete para ir ver a mãe, que se encontrava na sala de espera. Este movimento surgia abruptamente, sem aviso, o que é indicador do seu nível de angústia, e da insuficiente permanência do objeto libidinal. Não será também irrelevante, o facto de terem sido os dois rapazes a fazerem este movimento, o que não se verificou no caso da Marta.

Paralelamente, determinadas dinâmicas familiares sugerem a tentativa de manutenção de uma vivência simbiótica, fomentada, tanto pela criança como pela figura materna, e um certo evitamento da figura paterna, e da consequente vivência triangular. As três crianças dormiram até depois dos dois anos no quarto dos pais, sendo que tanto o João como o André

continuam frequentemente a introduzir-se na cama dos pais, a propósito da enurese noturna, e de verdadeiros ataques de pânico em que chamam pela mãe. A Marta resiste a dormir sozinha, sendo neste aspeto relevante, a posição da avó materna, que a introduz na própria cama, o que é susceptível de destabilizar a construção da identidade sexual.

Efetivamente, é no período em que a criança adquire a capacidade de locomoção livre, que começam a surgir os primeiros caracteres relativos à identificação sexual, também fruto da maior integração corporal. Para este processo, não será indiferente a posição da figura paterna no meio familiar, que se configura como terceiro elemento, diferenciador (Ferreira, 2002; Strecht, 2003). Sublinho, a propósito da importância da presença do pai, as palavras de Celeste Malpique (1999):

“Será pois essa estrutura fundamental da vida psíquica, que se gera a partir da triangulação (conflito edipiano), que vai introduzir na relação simbiótica com a mãe a separação, isto é, a simbolização, a palavra, a diferenciação identificatória” (p. 52).

Neste sentido, é interessante verificar que nos três casos, a figura paterna encontra-se, de alguma maneira, desvalorizada, podendo ser representada como um pai ausente. O que não parece ser simplesmente contextual, fazendo antes parte da dinâmica familiar que se construiu em redor destas crianças, muito possivelmente, antes do seu nascimento. No caso do João, os acontecimentos precoces definem uma existência simbiótica entre mãe e filho, unidos pela doença, e por um certo sentimento de culpa de parte a parte, encontrando-se os dois numa relação fechada à triangulação. No segundo caso, o afastamento da figura paterna já existia antes do próprio André nascer, e a resistência da parte do pai em deslocar-se à clínica, é indicadora de que se mantém ausente da relação triangular. Quanto à Marta, é sugerido que o contexto familiar em casa da avó materna enfraquece a posição do pai, que de resto, se chegou a ausentar durante cerca de um ano.

5.4. Sobre a escola

As crianças irrequietas são habitualmente referenciadas para o acompanhamento médico por volta dos seis anos, quando iniciam a escolaridade obrigatória, sendo que neste período, é normal a acumulação de queixas por parte dos educadores e professores (“APA”, 2004).

As três crianças receberam várias queixas por parte dos professores relativamente à sua dificuldade em manterem-se quietas, sendo que o João e a Marta, por já se encontrarem no primeiro ano de escolaridade, mostraram dificuldades específicas na aprendizagem escolar. No caso do João, a leitura é realizada com grande resistência, enquanto que a Marta mostra dificuldades na matemática.

Não foram aplicados a estas crianças quaisquer testes de nível de inteligência, o que condiciona, à partida, considerações quanto ao seu nível cognitivo. No entanto, creio que o problema destas crianças, que se reflecte a nível cognitivo, tem na verdade uma base afetiva, e sobretudo, poderá encontrar resolução através da relação.

Em termos teóricos, numa criança de desenvolvimento normal, será por volta dos 6 anos de idade que entrará numa fase designada por *latência*, o que significa que o conflito edipiano e as preocupações de carácter sexual são, de certa maneira, renunciados. Surge então um crescente desejo de aprender, e o interesse pelo mundo é cada vez maior (Strech, 2003).

Consideremos, como André Berge e João dos Santos (1976), que a entrada para a escola inscreve-se numa série de transições que marcam a vida das crianças e dos seus pais. Assim, após a relação dual com a mãe, a criança incluirá na sua dinâmica relacional, o pai, elemento diferenciador e catalisador da sua abertura para o mundo exterior, sendo que a entrada para a escola segue este princípio de expansão, através da relação com o grupo de pares e outros adultos fora da família, diversificando o leque relacional e afetivo da criança, e cimentado a sua autonomia e individuação.

É possível que a criança irrequieta não tenha tempo, nem espaço, para a aprendizagem escolar. Na verdade, faltam-lhe as fundações, como uma relação triangular, para estabelecer uma geometria matemática, ou uma capacidade simbólica suficiente, construída desde a lalação, até à palavra falada (Santos, 1983). Eis os fundamentos do trabalho terapêutico: construir espaço, proporcionar diferenciação, introduzir o símbolo.

5.5. Sobre a relação, e a palavra

As últimas descrições com que finalizei cada um dos casos ilustram, espero, a importância da aceitação na relação. E de como apenas a partir de uma relação que aceita a criança na sua totalidade, nomeadamente das fantasias expressas no seu brincar, é possível fazer emergir a capacidade simbólica, integradora, até então bloqueada por não possuir espaço para ser construída, e introduzir a palavra.

Nos três casos surgem movimentos, por parte das crianças, que se repetem ao longo das sessões. Estes movimentos, exuberantemente motores e corporais, possuem uma base fantasmática, que é enquadrada no jogo, e na relação comigo. São disso exemplo, o “velho” do André, a fantasia do João de que “está a chover”, ou os jogos que remetem para o rapto, no caso da Marta.

As fantasias que subentendem estes movimentos, ao mesmo tempo físicos e psíquicos, remetem para diferentes conflitos, de acordo com a criança. Por exemplo, no caso da Marta, a

fantasia do rapto estará relacionada com a identificação sexual e o conflito edipiano (Hollman, 1997), ao passo que no caso do João, os seus movimentos sugerem uma conflitualidade mais primitiva, próxima das descrições de Melanie Klein relativas à posição esquizoparanóide (1946).

Assim, percebemos que o que está em jogo para estas crianças, provém de perturbações na integração pessoal, fundadas na relação primária, e cimentadas num processo de separação-individuação insuficiente, onde as percepções de afastamento e proximidade adquirem um papel crucial (Salgueiro, 1996). No entanto, as fantasias que apresentam, são projectadas numa realidade intersubjectiva, no sentido em que surgem no espaço, disponível, da relação.

É preciso espaço para que a fantasia se manifeste, e é preciso relação para que os elementos que compõem a fantasia sejam transformados, para que adquiram um formato mais *legível*, porventura menos angustiante. Num certo sentido, procuro aqui conjugar as conceptualizações teóricas de Bion (1965) e Winnicott (1971). O primeiro, tendo em conta o carácter transformador e integrador da relação, e o segundo, pela necessidade de um espaço físico e psíquico, mas sobretudo intersubjectivo, onde a transformação acontece.

Emílio Salgueiro (1996) escreve, a propósito da intervenção terapêutica com crianças inquietas:

“A relação deverá ser *calmante* e *organizadora*, tolerante para com as necessidades de aproximação e afastamento da criança; procurará centrar-se no diálogo verbal, mas poderá recorrer, também, ao auxílio do desenho e de jogos.” (pp. 536-537)

Emílio Salgueiro sublinha a necessidade da relação ser feita de forma a apaziguar os impulsos conflituais da criança, através de uma postura de aceitação e tolerância para com os seus movimentos. Neste sentido, entendo que as palavras do terapeuta têm uma função transformadora, preenchendo e colocando legendas, no movimento e nos objetos.

João dos Santos define de forma sucinta, a evolução da capacidade simbólica, com a frase “do gesto à palavra e da palavra à linguagem escrita” (1983, 1988). De facto, creio que todo o suporte teórico que já foi revisto, relativamente ao desenvolvimento da criança, e às implicações para o problema da inquietude, corroboram a noção de que o gesto precede a palavra, e que a palavra surge no espaço da relação, sendo que a linguagem escrita é, no fundo, o produto da integração do gesto e da palavra.

Neste sentido, as últimas descrições que são apresentadas relativamente a cada caso, ilustram a importância de um diálogo que preenche o espaço da relação, legendando fantasia e gesto. No âmbito deste estudo, esse diálogo foi por vezes algo inadvertido, sem um propósito

de intervenção específico. No entanto, creio que a palavra reforça a relação, construindo um espaço de comunicação, no qual a transformação é o passo seguinte, mas não imediato. Por isso é preciso persistência, e dar tempo e espaço, à criança irrequieta.

6. Conclusão

Precisamos de continuar a observar a criança irrequieta, e de continuar a colocar questões. Até à data, os espantosos desenvolvimentos tecnológicos na genética e na neurobiologia, não proporcionaram terapêuticas satisfatórias, pois procuram isolar o que é necessariamente correlacional e dinâmico.

A criança irrequieta vive numa encruzilhada, na incerteza dos vários desencontros que ocorrem no seio da família, entre o físico e o psíquico. Os desencontros iniciam-se antes mesmo da gravidez, no conflito entre o que foi, o que poderia vir a ser, e o que é na realidade – entre a criança fantasmática, a criança imaginária, e a criança real. Esta última, quando já no meio intra-uterino, vive na extrema dependência física, e em estreita relação emocional, para com a mãe, na medida em que reage aos estados psicológicos desta, e a estímulos extra-uterinos.

O caminho para a separação, para a criação de um espaço e tempo no qual possa ser construída uma relação de reciprocidade, inicia-se ainda no útero, quando o feto começa a demonstrar autonomia, como um instinto de organização pessoal, e biológica. Nalguns casos, este princípio de autonomia poderá desencadear o parto prematuro. Noutros, uma possível desistência fisiológica. Estão em jogo, porventura, ansiedades não-pensadas, não-contidas, tanto da mãe, como do feto.

Na relação primária, liga-se corpo e mente, num processo transformador, e ainda em parte, simbiótico. Emerge um espaço relacional, ocupado pelos movimentos maternos, que ajudam a criança a integrar o próprio corpo, a transformar as suas ansiedades primitivas, começando então, ela própria, a ocupar o espaço. Os desencontros e as dessintonias recorrentes, no espaço da relação primária, limitam a transformação, a apropriação perceptiva e física dos objetos, não podendo assim organizar pensamento, corpo, espaço, e tempo.

A maturação fisiológica continua, como através do acto de caminhar, impelindo a separação e a individuação, disponibilizando e integrando recursos, e expandindo o espaço, físico e mental. Para a organização dos recursos internos e do espaço disponível, são necessárias referências, como se de geometria se tratasse. Assim, os dois pontos que constituem a linha da relação dual, necessitam integrar um terceiro elemento, indispensável para a criação de um plano no espaço, início da tridimensionalidade. Uma não-referência,

como uma figura paterna ausente, permite a manutenção do registo psicológico da relação dual, cujas angústias, ocupam agora o espaço desorganizado, e desorganizador, de um falso triângulo.

A impossibilidade de referenciar, psíquica e fisicamente, a expansão do espaço e a diversificação dos objetos, limitam a adaptação da criança a novas realidades, a novos espaços. Eis o que acontece no meio escolar, o qual a criança ocupa, e ao qual resiste, com a sua irrequietude. Torna-se assim difícil aceder a tarefas em que a capacidade simbólica é exigida, como a leitura ou a matemática. Estas são tarefas que se referem a um espaço organizado, cuja diferenciação simbólica permite a comunicação.

Sem um processo de separação-individuação suficiente, e com uma triangulação desorganizada, a criança irrequieta não possui a capacidade simbólica para conter as suas angústias, as quais são desviadas para a descarga motora, para o movimento contínuo. O acesso à diferenciação simbólica passará pela conjugação do movimento e da palavra, no espaço e tempo de jogo, onde é mais favorável a emergência de elementos potencialmente transformadores, recriando possivelmente, a dinâmica dos diálogos da relação primária.

Para finalizar, concebo a intervenção na criança irrequieta segundo os seguintes pontos:

- Ajudar os (futuros) pais a pensarem as suas crianças, imaginárias, fantasmáticas, e reais.
- Acompanhar o desenvolvimento do feto e do bebé, prevenindo, e ajudando os pais a lidar, com os desentendimentos da relação precoce.
- Integrar, desde o início, a organização triangular na família, estruturante no processo de separação-individuação da criança. O que significa que a intervenção deve sempre integrar, não só a criança, como a mãe e o pai.
- As transições e adaptações ao meio escolar devem ser acompanhadas de um trabalho colaborativo entre pais, professores, e técnicos de saúde mental.
- Evitar o facilitismo das soluções únicas e imediatas, fornecidas pela indústria farmacêutica, que redundam na ausência de contributos para o desenvolvimento pessoal e familiar.
- A postura terapêutica junto da criança deve ser de aceitação e contenção, dos seus movimentos e ansiedades, nos quais se vão colocando palavras, transformando gradualmente movimentos em actos simbólicos.

Talvez se começarmos pelo início, por uma intervenção (prevenção) precoce, as crianças passem tão somente a ser irrequietas na sua curiosidade pelo mundo que as rodeia.

Mas para as que, infelizmente, não encontram um espaço organizado e contentor, creio que teremos sempre que ter a convicção, como João dos Santos (Branco, 2010), de que quando se trata de crianças, nenhuma é irrecuperável.

Referências bibliográficas

- Aberastury, A. (1982) *Psicanálise da criança: Teoria e técnica*. (A. L. Leite de Campos Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bauermeister, J. J., Canino, G., Polanczyk, G., & Rohde, L. A. (2010). ADHD across cultures: Is there evidence for a bidimensional organization of symptoms? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 362-372. doi:10.1080/15374411003691743
- Berge, A., & Santos J. (1976). *A higiene mental na escola* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bion, W. R. (1965). *Transformations: Change from learning to growth*. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Branco, M. E. C. (2010). *João dos Santos: Saúde mental e educação*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Comstock, E. J. (2011). The end of drugging children: Toward the genealogy of the ADHD subject. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 47, 44-69. doi:10.1002/jhbs.20471
- Cyrułnik, B. (1993). *Nutrir os afectos*. (A. M. Rabaça, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Daley, D. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder: A review of the essential facts. *Child: Care, Health & Development*, 32, 193-204. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00572.x
- DeGrandpre, R. (2000). *Ritalin nation*. New York: W. W. Norton & Company.
- Dolto, F. (1982). *Psicanálise e pediatria*. Lisboa: Dom Quixote.
- Döpfner, M., Breuer, D., Wille, N., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., Barkmann, C.,... & Wittchen, H. (2008). How often do children meet ICD-10/DSM-IV criteria of attention deficit-/hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder? Parent-based prevalence rates in a national sample – results of the BELLA study. *European Childhood and Adolescent Psychiatry*, 17, 59-70. doi:10.1007/s00787-008-1007-y
- Fernandes, E., & António, J. P. (2004). Perturbação de hiperactividade com défice de atenção. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 251-254. Retirado de <http://stopescuta.files.wordpress.com/2009/12/13.pdf>

- Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança: Teoria e prática psicanalítica da infância* (2ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In F. Lyon de Castro (Ed.) *Textos essenciais da psicanálise* (Vol. 1, pp. 227-278) Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Furman, L. (2005). What is attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)? *Journal of Child Neurology*, 20, 994-1002. doi:10.1177/08830738050200121301
- Hollman, L. S. M. (1997). Developmental considerations in female latency: A discussion of kidnapping fantasies in nine-year-old girls. *Psychoanalytic Study of the Child*, 52, 89-118. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Klein, M. (1929). Personification in the play of children. *International Journal of Psycho-Analysis*, 10, 193-204. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Klein, M. (1932). *The psycho-analysis of children*. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Klein, M. (1952). The origins of transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 33, 433-438. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Klein, M. (1961). *Narrative of a child analysis: The conduct of the psycho-analysis of children as seen in the treatment of a ten year old boy*. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Lebovici, S. (1988). Fantasmatic interaction and intergenerational transmission. *Infant Mental Health Journal*, 9(1), 10-19. doi:10.1002/1097-0355(198821)9:1<10::AID-IMHJ2280090104>3.0.CO;2-I
- Lebovici, S. (1993). On intergenerational transmission: From filiation to affiliation. *Infant Mental Health Journal*, 14, 260-272. doi:10.1002/1097-0355(199324)14:4<260::AID-IMHJ2280140402>3.0.CO;2-Z
- Lebovici, S., & Castarède M. F. (1992). *A infância reencontrada: Uma vida em psicanálise*. (O. R. M. A. Matias, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mahler, M. S. (1981). Aggression in the service of separation-individuation: Case study of a mother-daughter relationship. *Psychoanalytic Quarterly*, 50, 625-638. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Mahler, M. S., & La Perriere, K. (1965). Mother-child interaction during separation-individuation. *Psychoanalytic Quarterly*, 34, 483-498. Retirado de <http://web.ebscohost.com>

- Mahler, M. S., & McDevitt, J. B. (1968). Observations on adaptation and defense in statu nascendi developmental precursors in the first two years of life. *Psychoanalytic Quarterly*, 371-392. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Mahler, M., & McDevitt, J. B. (1982). Thoughts on the emergence of the sense of self, with particular emphasis on the body self. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 30, 827-849. Retirado de <http://web.ebscohost.com>
- Malpique, C. (1999). *Pais/filhos em consulta psicoterapêutica* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo* (5ª ed.). (D. Matos Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pardilhão, C., Marques, M., & Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbações de hiperactividade com défice de atenção: Diagnóstico e intervenção nos cuidados de saúde primários. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 592-599. Retirado de http://old.apmgf.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=33568&artId=886
- Perturbação de hiperactividade e défice de atenção: PHDA. (2011). [Dossier temático]. *Educação Inclusiva* 2(1).
- Polanczyk, G., Lima, M. S., Horta, B. L., & Joseph Biederman, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948. doi:10.1176/appi.ajp.164.6.942
- Rafalovich, A. (2001). Psychodynamic and neurological perspectives on ADHD: Exploring strategies for defining a phenomenon. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, 397-418. doi:10.1111/1468-5914.00167
- Sá, E. (2003). *Psicologia do feto e do bebé* (3ª ed. revista). Lisboa: Fim de Século.
- Sá, E. (2009). *Esboço para uma nova psicanálise*. Coimbra: Almedina.
- Salgueiro, E. (1987). A «Instabilidade» do João. *Análise Psicológica*, 4, 657-666.
- Salgueiro, E. (1996). *Crianças irrequietas: três estudos clínico-evolutivos sobre a "instabilidade motora" na idade escolar*. Lisboa: ISPA.
- Salgueiro, E. (1999). Aspectos psicomotores das crianças irrequietas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 3, 35-44.
- Salgueiro, E. (2001). A hiperactividade na criança: Doença ou mal-de-viver? *Nascer e Crescer*, 10, 210-215.

- Salgueiro, E. (2003, Abril). *Um doloroso e perpétuo movimento... A criança fugidia*. Conferência proferida no Congresso *O corpo na escola*, do Instituto Português da Juventude, Santarém.
- Salgueiro, E. (2005). Revisitando a Hiperactividade. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 20, 39-53.
- Salgueiro, E. (2011). Educação e saúde mental ou saúde mental e educação? *Educação Inclusiva*, 2, 4-6.
- Salomonsson, B. (2011). Psychoanalytic conceptualizations of the internal object in an ADHD child. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 10, 87-102. doi:10.1080/15289168.2011.575711
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação – II – O falar das letras* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1988). *A casa da praia – O psicanalista na escola* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J., & Monteiro, J. S. (1988). *Se não sabe porque é que pergunta?* (6ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Sonuga-Barke, E. J. S., & Halperin, J. M. (2010) Developmental phenotypes and causal pathways in attention deficit/hyperactivity disorder: Potential targets for early intervention? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 368-389. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02195.x
- Stolzer, J. M. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder: Valid medical condition or culturally constructed myth? *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11, 5-15. doi:10.1891/1559-4343.11.1.5
- Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos* (3ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Whitaker, R. (2010). *Anatomy of an Epidemic: Magic Bullets, Psychiatric Drugs, and the Astonishing Rise of Mental Illness in America*. New York: Crown Publishers.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Retirado de <http://web.ebscohost.com>

ANEXO A

Carta de Consentimento Informado

Estudo Sobre a Perturbação de Hiperactividade

Solicito o seu consentimento para a utilização dos dados clínicos recolhidos em sessões de observação com a criança que se encontra a seu cargo. Este procedimento encontra-se no âmbito do projecto de investigação sobre crianças com diagnóstico de hiperactividade, conduzido pelo aluno Tiago Miguel Carapucinha Cabeçadas, e orientado pelo Dr. Emílio Salgueiro, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

O propósito desta investigação é aprofundar o conhecimento da Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção. Esta investigação poderá ajudar-nos a entender melhor as características desta perturbação, assim como contribuir para intervenções mais esclarecidas e eficazes.

A sua participação é voluntária. Poderá retirar-se deste projecto em qualquer altura sem que existam nenhum tipo de penalizações associadas a essa decisão.

As identidades da criança e da respectiva família não serão utilizadas em nenhuma publicação. Respeitaremos em absoluto os dados pessoais da criança e da respectiva família. Não existem riscos associados com esta pesquisa.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Após a leitura desta carta de consentimento e da oportunidade de esclarecer dúvidas, eu aceito participar neste estudo.

Assinatura do Participante: _____ Data: _____

ANEXO B

Notas interpretativas: caso João

Indícios de sérias perturbações da relação entre a mãe e o bebé. O João não era um bebé desejado, e a gravidez, posterior à doença crónica que afecta a mãe, envolveu graves riscos, tanto para a mãe como para o bebé. E no entanto, a gravidez acontece, e a mãe assume uma posição ambivalente, pois quer levar a gravidez até ao fim, apesar de todos os riscos, e da grande ansiedade que esta acarreta.

No pós-parto, os desentendimentos desta relação surgem de forma incontornável, pela rejeição da mãe ao ver o filho pela primeira vez, mas também pelas dificuldades de alimentação do bebé, que sugerem uma rejeição da parte do bebé para com a mãe nutridora. Parecem assim estar presentes, no inconsciente do João, fantasias de carácter paranóide, como o medo de ser envenenado.

Outro aspecto de relevo encontra-se na vivência com a doença da mãe, que marca não só a gravidez, mas toda a vivência do João até à data. As recorrentes hospitalizações do próprio João criam uma relação siamesa entre mãe e filho, o que parece contribuir para a exclusão do pai, evitando assim a emergência da dinâmica triangular, na relação que o João estabelece com os pais.

É inevitável associar as dinâmicas observadas no jogo, com os acontecimentos da sua vida precoce, e até mesmo anteriores à gravidez. A sua vivência, individual e familiar, surge marcada por um fantasma de morte, que surge de forma paradoxal, como um aspecto central na sua relação com a mãe, mas que é também persecutório, e contra o qual o João tem que se defender, fugindo, ou negando-o violentamente. A relação triangular, praticamente inexistente neste contexto, não proporciona a atenuação deste objecto, fantasmático e persecutório.

No jogo, a perseguição era o tema recorrente. É possível inferir, pelas reacções do João, que o prazer que retirava deste jogo encontrava-se na fuga do perseguido, que seria ele próprio, e na frustração do perseguidor, que no caso seria eu. Assim, quando o João se viu de facto *apanhado* ou *ultrapassado*, evidenciou a sua frustração, negando, ou evitando admitir, que tal tinha acontecido.

Parece-me possível, que a necessidade de evitar ser *apanhado*, o levasse a procurar controlar os diversos aspectos do jogo, tentando assim excluir ao máximo essa contingência. Terá sido neste sentido que surgiu a sua agressividade no jogo, de forma abertamente violenta.

Não é, no entanto, de rejeitar a hipótese de que o seu controlo do jogo fosse apenas o resultado do meu próprio evitamento, numa tentativa de salvaguardar-me enquanto observador, ou por outro lado, de defender-me da imposição a que o João me sujeitava.

Veio de resto a verificar-se que a relação terapêutica com o João progredia com dificuldade, pelas próprias características do João, mas também pela minha incapacidade em lidar os aspectos contra transferenciais que a sua agressividade me causava. Apenas na última sessão que levei a cabo, emergiu uma relação diferente, sem estar saturada dos fantasmas persecutórios que se tornavam evidentes no jogo das corridas.

A relação com o João foi difícil, não era uma criança fácil de se gostar. Era, de facto, muito irrequieto, até mesmo provocador, o que, da minha parte, deixava-me incomodado, muitas vezes sem saber o que fazer. Era visível que a mãe depositava algumas esperanças na minha disponibilidade, mas creio que seria preciso um trabalho intenso, de grande envolvimento, para ajudar esta família a ultrapassar os desentendimentos que marcaram o nascimento do João. Além de ser imprescindível, creio, o envolvimento do pai no processo, como figura diferenciadora, favorecendo a triangulação.

ANEXO C

Notas interpretativas: caso André

O nascimento do André coincide com a reaproximação do pai à família, que contrasta com o afastamento deste aquando do nascimento do irmão. No entanto, apesar desta reaproximação, a mãe continuou a manter uma relação muito próxima dos filhos, existindo sinais de que esta poderá ser de facto excessiva, e sentida como invasiva pelos filhos. Assim, a relação do casal, e de cada um destes para com os filhos, não é suficientemente equilibrada para fazer emergir os caracteres da triangulação.

Neste contexto familiar, os filhos mantêm-se muito próximos da mãe, de tal maneira que o próprio André continua a intrometer-se no quarto do casal, a propósito dos episódios de enurese.

Será neste contexto que emergem as fantasias acerca da “cena primária”, perfeitamente evidentes quando o André pretende “despir os bonecos para namorar”. O movimento que surge posteriormente nas sessões do André, de querer escurecer o gabinete, e a emergência da personagem “o velho”, enquadram-se também nestas fantasias. Ou seja, a particularidade deste movimento pode ser associada aos receios e interrogações que assolam o André relativamente à fantasia da “cena primária”, surgindo assim “o velho” como fantasia necessária a uma primeira elaboração acerca relação sexual dos pais. Condensará possivelmente, no “velho” que surge na escuridão, as interrogações acerca da relação sexual entre os pais, e o sentimento de culpa por ter assistido ou fantasiado tal acontecimento, e eventualmente, por ansiar fazer parte dele.

O controlo que o André assumia em relação ao jogo fantasioso, parecia ter como propósito preservar-me como um elemento neutro, sendo que era o próprio André a assumir os papéis dicotómicos. Por outro lado, interagiu facilmente comigo quando o jogo não implicava qualquer conflitualidade. Na verdade, parecia estar mais preocupado em seduzir-me, no sentido de não entrarmos em conflito, o que poderia ser uma estratégia, inconsciente, de evitar que eu pudesse representar “o velho”, ou algo mais ameaçador. Esta interpretação torna-se evidente, se olharmos em retrospectiva, para a facilidade com que o André fica assustado, atingindo mesmo o pânico, com aspectos somáticos. Talvez por isso, seja evidente a alegria do André em mandar embora “o velho”, tendo-me ao seu lado.

A partir de então, as entrevistas com o próprio André passaram a ser caracterizadas por uma menor agitação, mantendo-se o jogo mais tempo no mesmo brinquedo, e passando até, a aceitar, e a tomar a iniciativa, de desenhar.

Com a mãe, as sessões tinham muitas vezes como foco central, a relação com o filho mais velho, que mostrava comportamentos de rebeldia. Creio, através das conversas com a mãe, que esta compreendeu terem existido situações, antes e depois de o André nascer, que possivelmente influenciaram os comportamentos que o irmão do André mostrava, e até mesmo a irrequietude do próprio André. Mostrou-se também, bastante sensível à excessiva proximidade que mantinha para com os filhos, mostrando vontade de mudar, embora tenha admitido que poderá ter afastado o pai das questões relacionadas com os filhos.

ANEXO D

Notas interpretativas: caso Marta

Os pais da Marta pretendiam na segunda gravidez ter um rapaz, e a primeira gravidez foi accidental e não desejada. Além disso, o nascimento da Marta enquadra-se num período de dificuldades económicas, colocando diversas pressões sobre os pais, o que se terá reflectido numa gravidez algo ansiosa. E em consequência destas dificuldades económicas, durante um período significativo de tempo, o pai ausentou-se do contexto familiar, o qual é composto maioritariamente por elementos femininos.

Igualmente relevante, é a vivência em casa da avó, que coloca em causa a autonomia e a responsabilidade dos pais. Por um lado, a função materna é contestada e disputada pela avó, e por outro, o pai, elemento masculino, é afastado. Em paralelo, a Marta mostra uma grande resistência a dormir sozinha, o que é alimentado pela avó, que a acolhe na sua cama. Um movimento que repete aquele já desempenhado pela mãe da Marta, quando o seu próprio pai morreu.

Todos estes elementos sugerem que a presença masculina é, nesta família, considerada um elemento estranho e pouco confiável. Embora, paradoxalmente, os pais pretendessem ter um menino, o nascimento da Marta é, de certo modo, a confirmação de que o elemento masculino tem dificuldade em emergir nesta família. Situação que possui como possível génese, a figura do avô materno, homem violento cuja morte, irradiação irremediável, foi descrita como um alívio.

O conjunto destes elementos proporcionam uma interpretação para o comportamento descrito pela mãe, e aquele observado nas sessões. O seu registo de *maria-rapaz* reflecte a necessidade de cumprir fantasias para com o sexo masculino, que no seu contexto familiar, se encontram submersas, mas cujas dinâmicas as fazem emergir de forma particular, como o dormir na cama da avó. Por outro lado, na minha presença, um elemento masculino, essas fantasias que noutros contextos implicam uma necessidade de acção motora, na sessão são inibidas, emergindo na forma que foi ilustrada nas descrições das suas sessões.

Por outro lado, as situações de jogo parecem definir-se pela identificação com o agressor, dando largas a um certo sadismo, e paradoxalmente, a intuits masoquistas. O significado desta dinâmica, tal como o registo comportamental da Marta, é paradoxal. Ao projectar dois papéis claramente dicotómicos, de agressor e de vítima, a Marta mostrava a

necessidade de se punir a si própria, mas também de se preservar como a menina boa, a vítima.

Nas últimas sessões, passou a querer desenhar mais. A preferência pelo ato de desenhar acompanhou uma maior utilização do falar, com a Marta a verbalizar, enquanto desenhava, sobre diversos temas, como a família, a escola, ou colocando-me questões sobre mim. Procurei responder-lhe sempre com sinceridade, pois pareciam-me que as suas questões, mais do que uma curiosidade sobre a minha pessoa em particular, eram uma curiosidade sobre o outro, nomeadamente sobre o adulto. No fundo, creio, sobre o que é ser pessoa. As minhas respostas eram ouvidas com muita atenção, e despoletavam na Marta todo o tipo de associações, nem sempre acessíveis pela minha parte. Passou entrevistas inteiras com um único desenho, enquanto falava constantemente comigo, e sem se levantar da cadeira ou querer mudar de objeto.

Nas entrevistas com a mãe, esta expressou as dificuldades que sentia no contexto familiar, vendo-se muitas vezes excluída da relação com a filha, por interferência da avó. Um sentimento de impotência era muitas vezes transmitido, tanto em relação à influência da avó, como em relação à própria Marta. Afirmações como “a Marta é assim” eram frequentes, que encontravam continuidade no sentimento expresso pela mãe de que via muitas semelhanças entre a avó e a filha. Mostrou-se gradualmente sensibilizada, e com mais legitimidade, para impor à avó a necessidade de colocar a Marta a dormir sozinha. A esse respeito confidenciou que a avó passou a pedir à mãe que a Marta dormisse com ela, o que assinala uma, ainda que leve, mudança na dinâmica familiar, com a mãe a conseguir exercer uma função diferenciadora e de autoridade.